

ISBN 978-9-807-05024-1



9 789807 050241

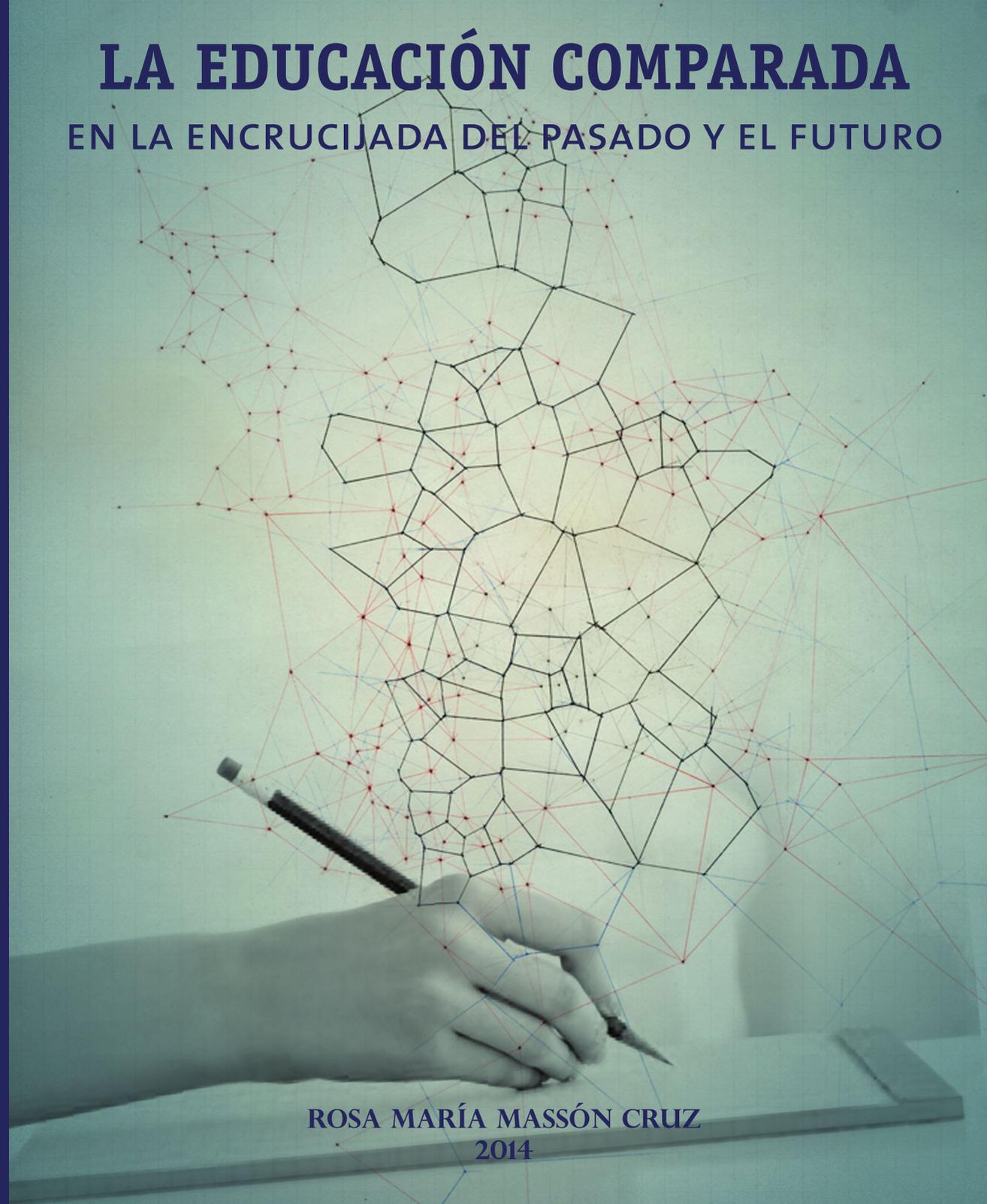
En el caso de la Educación Comparada, “no se cuenta aún con una historia de la disciplina acorde con las pretensiones y las expectativas de la historia de las ciencias más modernas” (Schriewer 2002,13). A lo anterior se le podría agregar, las historias ya contadas solo miran a Europa y Estados Unidos dejando al margen la actividad educacional de otras regiones, por ello la urgencia de su investigación.

En este estudio se parte de otros trabajos sobre la historia de la Educación Comparada, pero en este caso se indaga en el pasado, para identificar las principales concepciones teórico- metodológicas, que develen las perspectivas científicas de algunos de los principales comparativistas.



LA EDUCACIÓN COMPARADA

EN LA ENCRUCIJADA DEL PASADO Y EL FUTURO



LA EDUCACIÓN COMPARADA

EN LA ENCRUCIJADA DEL PASADO Y EL FUTURO

Rosa María Massón Cruz

2014

República Bolivariana de Venezuela
Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria

Presidente

Nicolás Maduro

Ministro del Poder Popular para la Educación Universitaria

Ricardo Menéndez

Viceministra de Educación Universitaria

Lídice Altuve

Viceministra para Planificación y Desarrollo Académico

Ana Alejandrina Reyes

Viceministro para la Articulación con las Instituciones de Educación Universitaria

Andrés Eloy Ruíz

Viceministro de Políticas Estudiantiles

Jehyson Guzmán



Centro Internacional Miranda

Presidente

Luis Bonilla Molina

Directorio

Víctor Álvarez Rodríguez

Trina Manrique

Gonzalo Gómez Freire

Rubén Reinoso Ratjes

Miguel Ángel Pérez Pirela

Vladimir Acosta

Pedro Luis González

Rafael Gustavo González

Diseño y Diagramación

Mary Rada

Centro Internacional Miranda,

Residencias Anauco Suites, Ph.

Parque Central, final de la Av. Bolívar, Caracas.

Deposito legal: lf35520103704307

ISBN: 978-980-7050-24-1

Impreso en Caracas en el año 2014

República Bolivariana de Venezuela

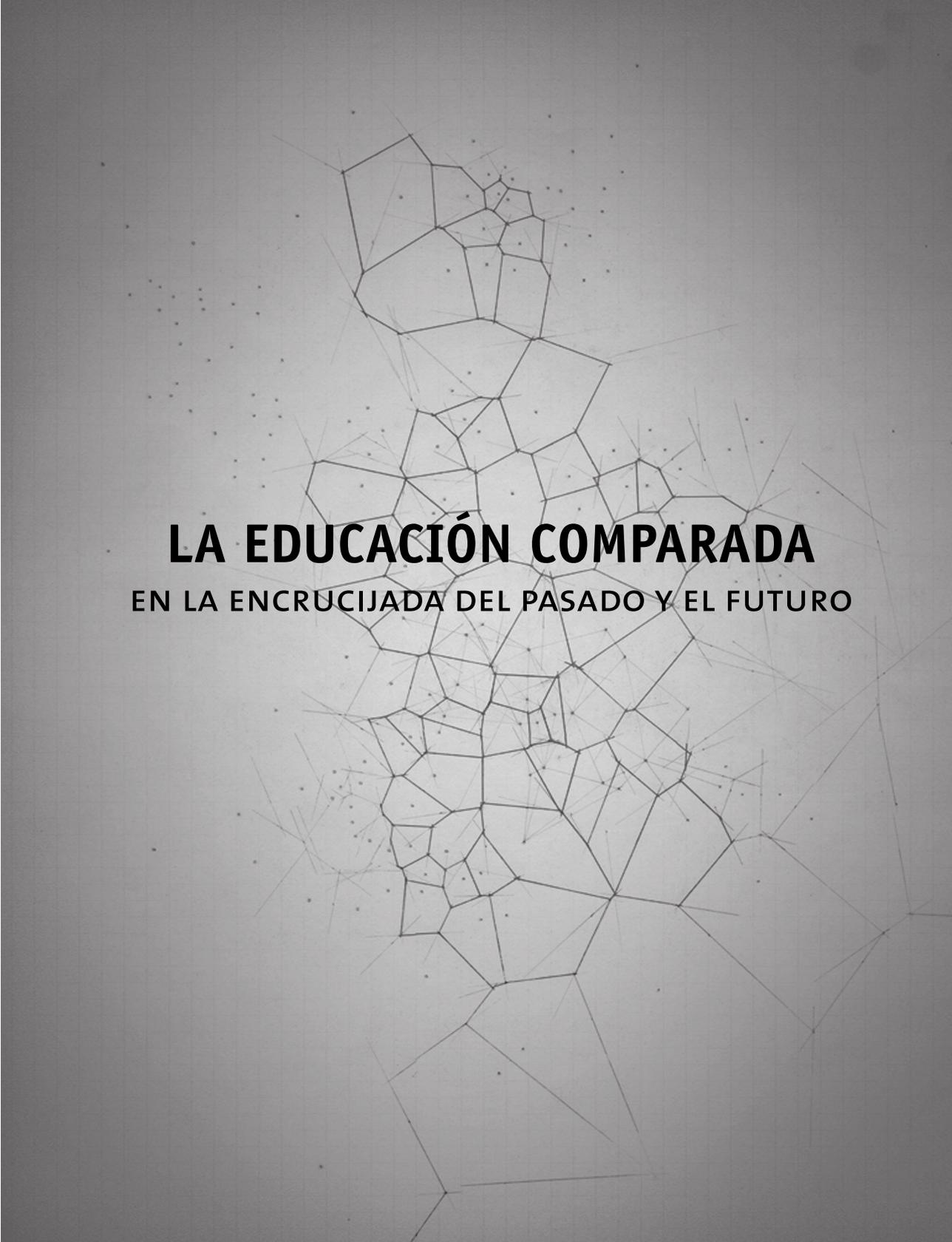
* Ésta es una publicación conjunta entre el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y el Centro Internacional Miranda.

ÍNDICE

Razones para escribir este libro	7
PRIMERA PARTE	
Una mirada histórica a la Educación Comparada.	11
¿Qué se aprendió de las historias anteriores?	13
Las concepciones teórico –metodológicas en la historia de la Educación Comparada, un punto de vista para repensar la historia de la ciencia.	14
Etapa constitutiva de la Educación Comparada.	15
Etapa de estructuración de la Educación Comparada.	21
Etapa de búsqueda de nuevos referentes.	43
SEGUNDA PARTE	
Concepción teórico- metodológica integradora para realizar estudios comparados.	49
Conceptualizaciones generales sobre el objeto de estudio de la educación comparada.	51
Las regularidades, leyes y sistema de principios.	55
Las etapas de la investigación o estudios comparados. Estructura y recomendaciones para su aplicación.	63
Primera etapa, caracterización y definición del objeto de la investigación.	64
Segunda etapa, estructura metodológica de la investigación.	66
Tercera etapa: la comparación y la fundamentación de las recomendaciones.	72

TERCERA PARTE

Reflexiones necesarias sobre las políticas y los sistemas educativos, los problema, las corrientes y las tendencias educativas en América Latina durante el siglo XX y primera década del XXI.	77
La constitución de las políticas y los sistemas educativos.	78
El siglo XX y la consolidación de la educación escolarizada.	83
Las políticas y los sistemas educativos dentro de la lógica de las reformas educativas.	94
La década de los años setenta, las reformas del período pre- neoliberal. Tiempos de consenso.	112
Las reformas educativas del neoliberalismo. Décadas del ochenta y noventa.	117
Década del noventa y comienzo del siglo XXI. Los principios educativos por cumplir.	125
El siglo XXI nuevas propuestas y caminos en el cumplimiento de las políticas educativas.	129
BIBLIOGRAFÍA	137



LA EDUCACIÓN COMPARADA
EN LA ENCRUCIJADA DEL PASADO Y EL FUTURO

RAZONES PARA ESCRIBIR ESTE LIBRO

Como parte de los resultados de las indagaciones realizadas en los primeros años del presente siglo (Massón 2006), se constató que la Educación Comparada, casi cumplía la mayoría de edad- si consideramos como fecha del nacimiento de la ciencia la publicación “Esquisse” (1817) de Marco Antonio Jullien de París (1775) que aún debía cumplir con los propósitos esenciales para lo cual surgió, además se estaba viviendo una etapa definida por algunos académicos como de crisis epistemológica.

En la obra que nos dejó Jullien, se respira la necesidad de conocer a los demás, para comprender y respetar las diferencias. Se precisaba comparar no para excluir sino para reconocer en las diferencias la singularidad de lo propio y el valor de los otros. Por ser tiempos de conflictos políticos y sociales este pensador soñó que una ciencia que nos permitiera conocer a los otros facilitaría el camino hacia la paz.

Desde esa remota fecha hasta la actualidad, se ha profundizado en la razón de la comparación y la necesidad de la misma. Pero si se estudia cómo se ha puesto en práctica de manera generalizada la comparación en educación, no es difícil constatar que no siempre se compara para entender las diferencias, lo habitual es comparar a partir de un “modelo” o “conjunto de presupuestos” que indica lo adecuado, lo que no se ajuste a esto queda excluido por ser desvalorizado. Por ello, la idea fundacional de lograr un encuentro dentro de los marcos de los estudios comparados, es algo que a nuestro modo de ver, aun le debemos a esta ciencia.

Con este enfoque filosófico generalizado – comparó-clasificó - excluyó- se discutió la idea hipotética de la crisis epistemológica, en el XII Congreso Mundial de Educación Comparada desarrollado en la Ciudad de La Habana Cuba en el año 2004. El destacado comparativista alemán Jürgen Schriewer, en una de las actividades académicas del congreso, señala que la ciencia en sus discursos estaba tan “compactada”, que apenas podía explicar la realidad educativa y mucho menos cumplir con la posibilidad proyectiva de servir a los planificadores de políticas educativas. Su punto de vista se fundamentaba en la obra “Formación del discurso en la educación comparada”, donde como compilador seleccionó artículos que recogieron los puntos de vista de diez investigadores.

Así las cosas, nos encontramos en la disyuntiva de interrogarnos sobre el valor de los estudios comparados, y si estos, nos han permitido entender “el encuentro” donde todos estamos participando desde que los europeos declararon el descubrimiento de un “Nuevo Mundo”, hasta el presente donde este ha pasado por políticas impositivas como la de la “globalización neoliberal” o tiempos de encuentros.

La condición objetiva a la cual intentamos contribuir, es la sustentación de la disciplina para contribuir a entender y transformar la realidad, entonces, no se puede aceptar la “crisis epistemológica”, lo que se trata es, de regresar al origen de los estudios científicos para identificar las demandas sociales que están requiriendo de debates y respuestas, para repensar y entender la realidad educativa.

Cuando nos referimos a la realidad como objeto de investigación, esta se indaga desde los presupuestos con la que el científico en particular o una comunidad científica asumen. Por tanto, no existe la ciencia neutral esta se hace con las opiniones de un grupo de mujeres y hombres que no se pueden abstraer de su posición filosófica y de su experiencia de vida.

Entrar en un debate científico con esta certeza, es un primer punto de encuentro. El problema no es desacreditar una teoría para proponer otra, de lo que se trata, es de entender por qué los otros piensa desde esa posición la realidad y visualizar los referentes sobre los cuales sustentamos los criterios propios. Así, con la confluencia de varios enfoques, lograr una visión lo más completa posible de la realidad que investigamos para comprenderla y lo más importante contribuir a transformarla, en la medida en que nos transformamos y desarrollamos como científicos sociales.

Otro punto para el encuentro, es considerar que la realidad se construye por “sujetos”, creadores de los bienes materiales pero también y no menos importante, de los bienes espirituales o el patrimonio inmaterial. La dialéctica de ambas creaciones no se puede minimizar cuando se trata de indagar y encontrarle el justo sentido a la realidad que vivimos e investigamos.

Cuando enfocamos el análisis anterior a la Educación Comparada se puede constatar que los estudios y generalizaciones más frecuentes, parten de una comunidad científica o organizaciones u organismos que trabajan desde los países de economías desarrolladas, aunque se observa una tendencia a la consolidación de asociaciones en los países asiáticos y en otros países de Europa Oriental.

Lo anterior presupone, que en mucho de los casos se valora la realidad con criterios globales que apenas dejan margen para el debate, esto se puede observar tanto en el estudio de las políticas educativas como en la identificación de los problemas, corrientes y tendencias.

Si se trata además, de transformar prácticas educativas tradicionales entonces se requiere de desentrañar con qué presupuestos teóricos y metodológicos se ha trabajado en los contextos educativos, cuáles han sido los problemas que han tratado de solucionar y con qué referentes se ha intentado, para buscar los caminos que conducen al cambio. Elementos estos que también se estudian desde los referentes de la Educación Comparada.

En la actualidad se identifican en la comunidad de científicos como problemas epistemológicos esenciales de la educación comparada los siguientes;

- La profundización y sistematización de los fundamentos teóricos y metodológicos de la Educación Comparada para que se demuestre su rigor científico. (Roselló 1963, Ruscoe y Nelson 1964, King 1965, Márquez 1972, Lauwerys 1974, Knôi 1985, Mollis ,1996, Arnové 2000, Mendoza 2000, Welch 2002, Schriewer 2002).
- El análisis del carácter interdisciplinario de los estudios comparados como una necesidad epistemológica y no como una carencia científica. (Epperson y Schmuk 1963, Beraday 1968, Márquez 1972, Schriewer 1990)
- El aceptar la variedad de concepciones teórico– metodológicas como una manifestación de riqueza y profundidad científica.(Márquez 1972, Epstein,1983, Pereyra 1990, Garrido 2000, Welch 2002, Schriewer 2002)
- Hacer coincidir los estudios comparados teóricos desarrollados por académicos e instituciones con las prácticas educativas conducidas por funcionarios y educadores en los diferentes contextos escolares. (Brembeck 1975, Theisen 1997, Massón 2000, Arnové 2000, Mendoza 2000, Garrido2000,).
- Profundizar en la contribución de la educación comparada al entendimiento entre los pueblos. (Jullien 1817, Elliot 1966, Márquez 1972)
- Interesar e involucrar a los educadores en los estudios comparados (Téllez 1945, Márquez 1972, Ferrán y Massón1990, Theisen 1997, Cruvello de Silveira 1992, Bonilla 2000).

Transitar por la solución de estas problemáticas evidencia la necesidad de un cambio epistemológico que se base en reflexiones que vinculen la teoría con la práctica, a partir de investigar las causas de la proyección, puesta en práctica y valoración de la educación escolarizada. Pero para llegar a esta nueva perspectiva se ha considerado la necesidad de repensar la historia de la ciencia.

Lo propuesto, no es una obra terminada, cada tópico abordado dejo más preguntas que respuestas invitando a nuevas investigaciones y al debate.

PRIMERA PARTE

UNA MIRADA HISTÓRICA A LA EDUCACIÓN COMPARADA

El estudio de la historia de la Educación Comparada es parte de un proceso que desde las últimas décadas está ocurriendo en múltiples ciencias (Rodríguez 1989, Flórez 1994, Echeverría 2000, Núñez 2000, Cánovas y Chávez 2003), a partir de diferentes referentes científicos, lo cual, en opinión de la desaparecida filósofa cubana Zaira Rodríguez Ugidos, demuestra que “el hecho que la ciencia contemporánea se convierta en objeto de su propia investigación desde ángulos tan diversos, no es en modo alguno casual. Ello es el resultado innegable de la creciente incidencia de la ciencia en los procesos sociales y en el destino de la sociedad” (Rodríguez 2001,36).

En el caso de la Educación Comparada, “no se cuenta aún con una historia de la disciplina acorde con las pretensiones y las expectativas de la historia de las ciencias más modernas” (Schriewer 2002,13). A lo anterior se le podría agregar, las historias ya contadas solo miran a Europa y Estados Unidos dejando al margen la actividad educacional de otras regiones, por ello la urgencia de su investigación.

En este estudio se parte de otros trabajos sobre la historia de la Educación Comparada, pero en este caso se indaga en el pasado, para identificar las principales concepciones teórico- metodológicas, que develen las perspectivas científicas de algunos de los principales comparativistas.

La *concepción teórica- metodológica* es un sistema conceptual y de métodos que permite caracterizar las regularidades de las Políticas y los Sistemas Educativos en su proyección, organización y aplicación, desde una perspectiva interdisciplinaria que refleje mediante la comparación su naturaleza multifactorial, así como su carácter histórico, contextual y proyectivo.

Lo anterior considera tres premisas esenciales;

- Sus propuestas partieron de la solución de una problemática educativa relacionada con la proyección, aplicación y valoración de las políticas educativas.
- El enfoque investigativo asumido dependió del desarrollo de las Ciencias Sociales en general y de las Ciencias de la Educación en particular.

- Los investigadores y sus propuestas reflejan las exigencias y características de los contextos educativos donde se insertaron e investigaron.

Replantear la historia desde la determinación de las concepciones teórico- metodológicas permitió determinar; (ver figura 1)

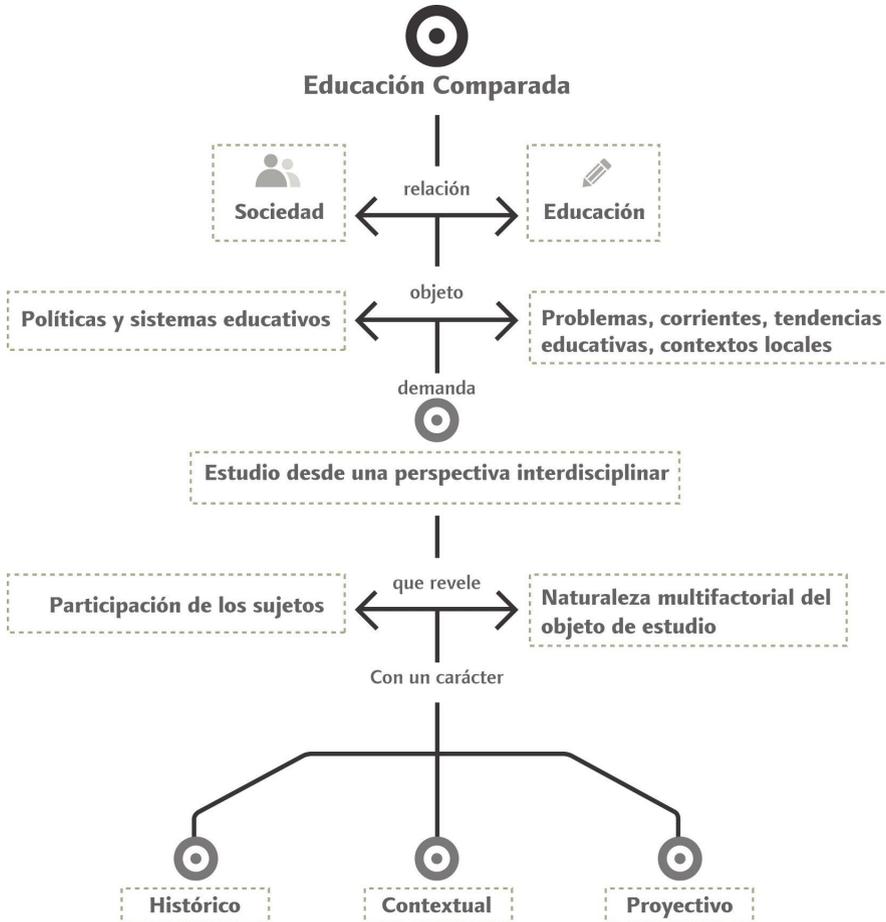


FIGURA 1. Sistematización de los componentes esenciales de una concepción teórico-metodológica para la realización de estudios comparados en educación.

Los principales acontecimientos y características generales de la sociedad que inciden en el surgimiento, evolución y/o solución del o los problemas socio-educativos. Estos fueron condición en el surgimiento de la ciencia y su sistematización.

Los problemas socio- educativos, son aquellas contradicciones que a nivel social generan cambios en la proyección, la organización y la puesta en práctica de las políticas y los sistemas educativos.

Las características generales de los estudios comparados en educación. Dentro de estas se precisa, el o los problemas socio-educativos investigados, el objeto de estudio de la ciencia, la orientación epistemológica.

La aplicación práctica. Lo que permitió analizar los contextos donde se originaron las concepciones y la comunidad científica que los sistematiza.

La significación para la ciencia. En ello se destacan los principales aportes al desarrollo y consolidación de la disciplina.

¿Qué se aprendió de las historias anteriores?

No son muchos los estudios de la historia de la Educación Comparada y esto limita, a nuestro modo de ver la comprensión de la necesidad de ellos. En esta aproximación a historias anteriores se consideró, algunas investigaciones realizadas entre la década del sesenta y setenta, otras durante la década del noventa del pasado siglo y por último una del dos mil.

En las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, reunimos dentro un criterio *evolucionista* de la historia las propuestas de los investigadores, Kazamias 1961; GZ.F, Bereday 1968; Noah y Eckstien 1968; Vexliard 1970. Se consultó además, la obra de D. A, Márquez 1972, para ver el punto de vista de un latinoamericano y la propuesta por los profesores de la antigua Unión Soviética liderado por M. A. Sokolova.

La historia analizada en la década del ochenta y los noventa se abordan desde los trabajos de un norteamericano, E. Epstein, y por último se valora la propuesta del profesor alemán J. Schriewer publicada en el año 2002.

Los estudios analizados nos dejaron como constancia;

1. Una periodización generalizada sobre la evolución de la ciencia.
2. Identificación del objeto de estudio y su desarrollo.
3. Identificación de un sistema de métodos aplicados en las investigaciones comparadas.
4. Identificación de un sistema de regularidades, principios y conceptos.
5. Identificación de una comunidad científica.

6. Identificación de instituciones, publicaciones frecuentes y obras, como resultado de la sistematización y divulgación del pensamiento científico.

Las concepciones teórico –metodológicas en la historia de la Educación Comparada, un punto de vista para repensar la historia de la ciencia.

La nueva relectura de la historia permitió identificar tres etapas esenciales en el surgimiento y construcción de la Educación Comparada como disciplina científica.

ETAPAS	RASGOS ESENCIALES
Etapa constitutiva	Se manifiesta durante el siglo XIX y se caracteriza por el predominio el carácter utilitario de los estudios comparados y los primeros intentos por darle un carácter científico a estos.
Etapa de estructuración	Se manifiesta durante el siglo XX y se caracteriza por la heterogeneidad de las concepciones teórico–metodológicas a partir de analizar cómo se proyecta, organiza y aplican las políticas educativas en diferentes contextos
Etapa de búsqueda de nuevos referentes	Se comienza a identificar en la década del ochenta del siglo XX y se caracteriza por una crítica a las propuestas de estudios que no reflejan la realidad en todas sus manifestaciones y contradicciones, a esto le siguió un escepticismo y desconfianza científica, hasta llegar a revalorizar la necesidad de estos estudios desde otra realidades educativas, considerando otros factores y referentes científicos para su conducción.

Etapas constitutivas de la Educación Comparada.

El origen de esta ciencia se ubica en el siglo XIX, en esto coinciden todos los autores estudiados, los que denominan esta etapa como la de los viajeros o prestamistas. Dentro de esta solo se valoran las experiencias desarrolladas en Europa y Norte América, por ello se sostiene como idea hipotética la existencia de una historia visible y otra que está aún por investigar, la cual requiere sin dudas de investigaciones nuevas. No obstante a ello, sigue siendo significativo retomar la historia visible.

En la historia visible para nada se concibe el movimiento entre intelectuales de las colonias a la metrópoli como una forma de “viajeros”, como veremos más adelante. En esta historia, además la actividad científica y social del francés Marco Antonio Jullien de París, ha quedado aislada como un hecho insólito, y aunque no se desacredita su visión de analizar la educación escolarizada desde una perspectiva comparada, es un riesgo suponer, que solo él intentara buscar un método científico para comparar en educación, cuando ya se hacía tanto en las ciencias naturales.

En el siglo XIX, el principal acontecimiento que condicionó el interés por el hecho de comparar en educación fue la constitución de la educación estatal. Este hecho histórico es uno de los resultados de la lucha de clases en Francia a finales del siglo XVIII y el siglo XIX, entre los representantes del régimen feudal y la burguesía industrial que imponía nuevas relaciones capitalistas de producción.

El proyecto de una educación pública y estatal, fue un hecho histórico, político, económico, cultural y social inédito. Este suscitó un interés significativo entre aquellos políticos, funcionarios y pedagogos, encargados de la organización de la educación escolarizada.

La nacionalización de los bienes eclesiásticos el 2 de noviembre de 1789 en Francia es un ejemplo de una medida radical asumida dentro del programa propuesto por los ideólogos de la Revolución Francesa que repercutió en la educación, lo anterior rompió con todos los presupuestos sustentados por el régimen feudal. Así, entre los años 1881 y 1884 se formalizan los sistemas de educación estatal fundamentalmente en los países europeos y América del Norte.

Las políticas y los sistemas educativos nacionales fueron desde entonces, el reflejo y una de las formas esenciales de la consolidación de los Estados nacionales capitalistas, una vía para lograr mayores niveles de desarrollo económico, científico y técnico, así como el instrumento ideológico esencial de la consolidación de la burguesía en el poder.

De esta manera, las personas que tenían a su cargo la responsabilidad de organizar y poner en práctica la educación escolarizada debían decidir si la escuela debía ser pagada o gratuita,

quiénes deberían ser los financiadores de la educación a escala social, quiénes serían los maestros y cómo se formarían, constituyendo esto los móviles esenciales de los primeros viajeros y prestamistas. Queda registrado que los sistemas de educación, de Prusia y los Cantones Suizos fueran los modelos a seguir.

En estas circunstancias desde una visión contemporánea se puede asegurar que el problema socio-educativo de los primeros intentos de comparar en educación, fue la legislación de las políticas educativas y su organización. De esta manera, el objeto de sus estudios se dirigió a constatar la organización y puesta en práctica de las políticas y los sistemas educativos de otros países de la misma área geográfica o con similar nivel de desarrollo, para tenerlos como referentes a la hora de organizar la educación escolarizada.

Por la prevalecía de la intención utilitaria de -observar- copiar- aplicar-, en estas primeras descripciones no se fundamentó un método o metodologías para indagar la realidad escolar y su relación con la sociedad, en sentido general esto trajo como consecuencia que en la mayoría de las experiencias se trasladaban de un lugar a otro y al instrumentarla en nuevos contextos fracasaban al no tener en cuenta las nuevas condiciones, características y particularidades de las personas participantes en su aplicación.

Sin dudas, estos investigadores no consideraron la política y el sistema educativo como un sub-sistema dentro de la sociedad a la que pertenece, obviando factores tan esenciales como: el sector de la población que asistía a los centros docentes; el propósito que se perseguía en la formación de esos estudiantes; si eran experiencias generalizables o no dentro del mismo país o posibles de aplicar en otros países. Estos factores son esenciales a tener en cuenta, si se pretende entender el éxito o no de una experiencia educativa.

En los trabajos sobre la historia de la ciencia, se identifican como los comparativistas viajeros, a Horace Mann (1796-1859) en Estados Unidos; M. Arnold (1822-1888), en Inglaterra; Friedrich W Thiersch (1827) en Alemania; Víctor Cousin (1831) en Francia; Henry Barmand (1835 y 1836) en Estados Unidos; K. D. Ushinsky (1862-1863) y León Tolstoi (1828 y 1910) en Rusia. Ellos fueron hombres que por sus actividades sociales, o estimulados por la curiosidad, o por la motivación de aprender algo útil de la educación extranjera, realizaban esas indagaciones.

El caso de Jullien

Los préstamos educacionales, sucedieron de manera paralela al surgimiento y consolidación de una nueva concepción de investigaciones científicas, la concepción positivista y la generalización del método comparado. El proceso de conformación de la concepción contemporánea de la

ciencia comenzó (J, Schriever 2002) desde el siglo XVIII y se profundizó durante todo el siglo XIX, en esto influyó entre otras razones, la utilización del método comparativo y de los presupuestos del positivismo.

El método comparativo en diferentes esferas del saber se identifica en obras divulgadas desde el siglo XVIII, este fue aplicado en la obra "Primer esbozo de una introducción general a la anatomía comparada" de J. W. Goethe, publicada en el año 1795. En los primeros años del siglo XIX se publican otras obras como la de F. Bopp en 1816, "Gramática comparada de las lenguas indoeuropeas", en 1818 se publicó por C. G. Carus el "Manual de Zootomía Comparada".

El positivismo surgió y se consolidó durante el siglo XIX se señala como su iniciador al francés Auguste Comte (1798-1875). Este es en esencia la teoría de los hechos susceptibles a la verificación, y percibidos por los sentidos. Uno de los más importantes preceptos de A. Comte, establece que toda proposición que no es estrictamente reductible al simple enunciado de un hecho particular o general, no puede tener ningún sentido real o inteligible.

Este registro de los hechos reales o positivos se logra a través de la observación o realizando experimentos, los cuales permiten observar las transformaciones de los fenómenos a partir de la introducción de modificaciones en los factores incidentes, lo no observable no es considerado conocimiento científico, por tanto las interpretaciones pueden caer en el plano de las especulaciones.

Los principios metodológicos fundamentales del positivismo representaron para la época una visión muy avanzada de indagación de la realidad, pero manifestó desde su surgimiento limitaciones para realizar análisis de las relaciones sociales. La relación del positivismo con la utilización del método comparativo en las ciencias como vía para la constatación y descripción de los hechos como criterio de la verdad, fue un acontecimiento decisivo en el surgimiento de las ciencias comparadas. Lo anterior es valorado de la siguiente forma, por el comparativista alemán J, Schriewer al señalar, "en este proceso de reorganización de la ciencia moderna se le atribuyó un rol clave a la operación metodológica y conceptual de la comparación. Pues el comparar no sólo se presentaba como una forma adecuada de aplicación de la empírea, sino también de su procesamiento conceptual" (Schriewer 2002,15).

En el caso de los estudios comparados en educación, la influencia de un pensamiento científico inspirado en el positivismo y en la utilización del método comparativo, solo se identifica en la propuesta representada por el francés Marco Antonio Jullien de París (1775-) en su obra "Breve Bosquejo de la Educación Comparada" (Equisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée) en 1817- en esta obra se propuso una guía para realizar estudios comparados en educación.

Así lo afirma J, Schriewer cuando puntualiza que “la obra trazó para el campo de la educación, el programa que transformó, mediante la investigación empírica y el análisis comparado, los conocimientos heterogéneos y no confirmados, en una disciplina crecientemente autónoma; al proponer la reformulación positivista de las doctrinas educativas que hasta entonces eran meramente especulativas. De esta manera propuso un programa para el desarrollo de una ciencia Comparada de la Educación” (1984, 114).

En reflexiones más recientes sobre la obra citada, el propio J, Schriewer, reconoce que al profundizar en otros estudios comparados que se conducían de manera paralela en la época, con los realizados en las ciencias naturales, la propuesta de M, Jullien era mucho menos profunda, solo realizó una transposición mecánica de las exitosas ciencias biológicas a las ciencias humanas. Este criterio lo fundamenta porque considera que “no desarrolló ninguna perspectiva conceptual para la evaluación analítica de los datos a recopilar que fuera más allá del simple listado y clasificación” (Schriewer 2002,18), esta insuficiencia epistemológica caracteriza algunos estudios comparados hasta la actualidad.

Lo anterior queda expuesto en las propias reflexiones de M, Jullien cuando señaló, “las investigaciones sobre anatomía comparada han hecho avanzar la ciencia de la anatomía. Del mismo modo, las investigaciones sobre la educación comparada deben suministrar los medios nuevos para perfeccionar la ciencia de la educación” (M, Jullien de Paris, original en la obra de A, Márquez 1972, 355).

La limitación del trabajo de M, Jullien era consustancial al desarrollo de la ciencia de la educación hasta ese momento y a las mismas limitaciones del positivismo. Pero aún con esas deficiencias, sin dudas, en su propuesta estaban los pilares científicos y metodológicos de la ciencia naciente, porque su método permitía investigar la política educativa a través de la aplicación de un cuestionario, para después, con los datos recogidos, hacer tablas que facilitarían la comparación entre las políticas educativas de diferentes países.

Su obra no trascendió en su tiempo, esto justifica en alguna medida que durante todo el siglo XIX, predominaran solamente los estudios empíricos y no las reflexiones sobre el proceso científico de comparar en educación limitando el desarrollo teórico de la ciencia naciente.

Otro punto vista sobre la educación extranjera

Los “préstamos escolares”, no solo fueron entre los países europeos o de América del Norte, estos fueron una vía de imposición durante la colonización. Esta, utilizó la educación entre otras actividades para doblegar los pueblos conquistados, de esta forma, la educación que se reconoció

como válida en las colonias fueron los modelos exportados. De esta manera lo valoró GZ.F, Bereday, “en el siglo pasado, se consideraba factible transportar un sistema educativo de un país a otro, instaurándolo en bloque en su nueva área de aplicación. Era la época en que los franceses, los belgas y los ingleses estaban atareados intentando convertir la población local de las colonias en ingleses morenos o en franceses y belgas negros” (Bereday 1968, 35).

Otra arista que se escapa de la historia visible de la ciencia, es cómo dentro de los procesos de colonización, se interpretó y reconstruyó en las nuevas realidades los modelos impuestos, porque sin dudas se contextualizaron estas influencias foráneas hasta lograr que las políticas y los sistemas educativos constituidos fueran el reflejo de su realidad y una vía importante para constituir las nacientes naciones.

Además, en la actualidad el estudio de la historia de la educación demuestra la existencia de otras experiencias, las cuales se pueden identificar como estudios comparados. Tal es el caso, de los análisis y valoraciones que realizó José Martí Pérez de la educación escolarizada de un grupo de países entre los que se destacan, España, México, Guatemala, Venezuela, Estados Unidos.

A José Martí se valora como un “... profundo observador de la vida económica, social y política de esos países, se detuvo a estudiar los sistemas educativos, las escuelas, los maestros, los programas y planes de estudios, así como tuvo conocimiento de las más señaladas reformas educacionales europeas a las cuales hace referencia a manera de apoyo o contraste en sus artículos: “ La educación popular mantiene respetada a Suecia”, “La educación popular acaba de salvar a Francia”; “ La educación popular ha dado a Alemania su actual gran poder” (Buenavilla 2000, 5).

El investigador cubano Rolando Buenavilla, insiste en un aspecto de vital importancia al referirse al método martiano cuando analiza las realidades educativas de otros países:

“El método martiano puede describirse así:

- Parte de una concepción del hombre, de la sociedad y de las fuerzas que mueven a uno y otro.
- Concebir la educación como una estrategia imprescindible para la formación y el desarrollo del individuo y conglomerado social, cada país tiene su propia estrategia en correspondencia con sus problemas específicos.
- Observar la realidad educacional de los diferentes países para ver ¿Cómo es realmente la educación (la escuela)?.

- a. Importancia que el país le concede a la educación y a la escuela.
 - b. Importancia que se le concede a los maestros; relación maestro–alumnos.
 - c. Papel de las instituciones sociales, entre ellas, los padres en la educación de los hijos.
 - d. Medios que se promueven para acometer la educación de las nuevas generaciones.
- La crítica como un medio de reconocimiento de los logros y de señalamiento de las deficiencias, el cómo es y el cómo debe ser. Los países son meras referencias. Más peso tiene el modelo ideal de educación al que se aspira” (Buenavilla 2000, 9).

Para aproximarse a esta concepción metodológica de Martí el Dr. Buenavilla aclara que estudió “...varios de los artículos dedicados a analizar los sistemas educativos y escuelas en países visitados o conocidos” - y puntualiza – “no asumió Martí el método con pasos de orden consecuente sino como varias dimensiones que se relacionan en diferentes planos. Siempre da por resultado no solo valoraciones que se relacionan sino también, preceptos pedagógicos, principios” (Buenavilla 2000,10).

Aceptando como válidos los planteamientos anteriores, puede decirse que el ilustre cubano llegó a suplir con su método la mayor de las deficiencias que marcó un siglo de estudios comparados en educación, la no consideración de la educación escolarizada como parte y resultado de las condiciones contextuales que le dieron origen y que influyen en sus constantes cambios y modificaciones, porque la educación escolarizada es parte consustancial de la realidad donde se pone en práctica. Esta idea analítica fue un precedente de la concepción expuesta a principio de siglo XX, por el inglés Michael Sadler, considerado como el iniciador de reflexiones sobre cómo debían conducirse los estudios comparados de las políticas y los sistemas educativos nacionales.

Por otra parte, la historia de la educación en Cuba en particular y la de América Latina en general ha dejado constancia de que los viajes de estudios realizados por los educadores del siglo XIX a Europa y Norte América no fueron para copiar y aplicar experiencias educativas novedosas, sino fue una de las vías que utilizaron para proyectar y organizar una educación escolarizada que contribuyera a desarrollar las nacientes naciones y la educación del ciudadano latinoamericano.

Etapa de estructuración de la Educación Comparada.

Los estudios comparados en educación llegan al siglo XX, con una experiencia empírica que demostró entre otros elementos, la necesidad de ellos, aunque hasta el momento los resultados no eran los esperados, por tanto, los estudiosos que sistemáticamente se dedicaban a esta tarea estaban precisados a encontrar explicaciones científicas sobre el proceso de comparar en educación, de esas explicaciones se consolidan las diferentes concepciones teórico- metodológicas.

Estas concepciones surgieron y se consolidaron de manera simultánea, encontrándose en la actualidad manifestaciones interrelacionadas de varias de ellas.

Concepciones teórico–metodológicas del siglo XX en los estudios comparados en educación.

Concepción teórico–metodológica que analiza las influencias de los factores extraescolares en la proyección, la organización y la aplicación de las políticas y los sistemas educativos nacionales.

Concepción teórico- metodológica que se fundamenta en los presupuestos de la filosofía marxista- leninista.

Concepciones teórico- metodológicas derivadas de los organismos e instituciones internacionales.

1-Concepción teórico–metodológica que analiza las influencias de los factores extraescolares en la proyección, la organización y la aplicación de las políticas y los sistemas educativos nacionales.

La consolidación de los países capitalistas implicó la profundización de las medidas legislativas para la proyección, la organización y la aplicación de las políticas y los sistemas educativos.

Desde el siglo XIX en la mayoría de los países del mundo occidental, se dictaron las leyes generales de educación, estas definieron la estructura de los sistemas educativos públicos estableciendo el derecho a la educación, el cual apenas garantizó la organización de la educación básica con un carácter gratuito y obligatorio (Ossenbach 2001).

Los avances con respecto a la condición ciudadana de los individuos contemplada en las Constituciones de Querétaro en el año 1910 y la Constitución de Weimar en el año 1919, así como

la crisis económica que afectó a los Estados Unidos durante los años 20, influyeron para que se comenzara a perfilar una nueva fórmula del Estado capitalista, que se ha denominado benefactor o de bienestar, el cual, entre sus funciones fundamentales tenía asegurar la educación como un derecho social, así como la atención a la salud y la protección social.

Esta concepción de Estado benefactor para los países europeos y de América del Norte significó, entre otros elementos, la inversión de los recursos financieros para la educación pública y se ampliaron las posibilidades de la educación secundaria a partir de que se garantizaba la educación básica para toda la población.

Los cambios estructurales en cuanto a la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza influyeron en la generalización de currículos comunes en la etapa de la educación básica y obligatoria (Marchesi y Martín, 1998). Este hecho unido a la ampliación de la cobertura escolar generaron un proceso de homogenización de la educación que fue característico en los sistemas educativos hasta finales de la década del setenta del siglo XX, este proceso se manifestó en:

- Una estructura administrativa general habitualmente proyectada, controlada y financiada por el Estado.
- Un sistema escolar internamente diferenciado por niveles de enseñanza, los diversos cursos de estudio y los correspondientes exámenes al final de estos.
- La organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula según grupos de edades característicos y unidades de tiempo uniformes.
- La regulación gubernamental o pública de tales procesos de enseñanza y aprendizaje a través del currículo, el que establece las exigencias más o menos detalladas en forma de programas de estudios.
- El uso de certificados, diplomas y credenciales para vincular las carreras escolares con las profesionales, y conectar de esta manera la educación escolarizada con la estructura de clases sociales.

Sobre el análisis de esta realidad educativa es que se desarrolla esta concepción teórico-metodológica en la cual se han reunido el pensamiento y puntos de vistas de varios investigadores (ver cuadro I). El grupo de científicos analizados partieron de las ideas y concepción de Michael Sadler y su punto de referencia fundamental fue la indagación sobre el fracaso de los “préstamos educativos” cuando se intentaba trasplantar de un sitio a otro.

Constituyendo estas las premisas básicas para que las indagaciones de este grupo de científicos (I. L Kandel, N Hans, F Schneider) se dirigieran a investigar las relaciones existentes entre las características de la sociedad y su incidencia en la organización, la proyección y la aplicación de las políticas y los sistemas educativos. Este tipo de estudio se realizó, como generalidad en los países capitalistas desarrollados y a los factores que investigaban le llamaron “fuerzas determinantes”.

Por tanto, para estos comparativistas el objeto de estudio de la ciencia son las “fuerzas determinantes” que desde los contextos nacionales influían, en la proyección, la organización y la aplicación, de las políticas y los sistemas educativos.

El iniciador de esta concepción, como ya se señaló, es el investigador inglés Michael Sadler (1861-1943), él llegó a sus conclusiones científicas a partir de la labor desarrollada como funcionario del Departamento de Encuesta e Información del Ministerio de Educación de Londres, cargo que ocupó hasta 1903.

Su visión de cómo investigar la realidad escolar extranjera comienza a divulgarse en 1900 en la conferencia “dictada en Guildford sin carácter oficial” (Márquez 1972, 360), este la llamó “How we can learn anything of practical value from the study of foreign systems of education”.

En esta conferencia, fundamenta que la simple colección y registro de hechos no puede dar por resultado el conocimiento de un sistema educativo. Para este investigador, conocer lo que sucede fuera de la escuela permite comprender lo que en ella se manifiesta. El acuñó el término de “*las fuerzas determinantes*”, estas son; “la Iglesia, la economía, las familias, las minorías nacionales, la influencia de las universidades, los problemas financieros y la política” (Vexliard 1970, 58). Por tanto, copiar una experiencia educativa de un lugar a otro no era factible, porque “las fuerzas determinantes y su influencia, varían de un lugar a otro.

El científico alemán J. Schriewer en sus indagaciones demuestra que este comparativista y sus seguidores asumen una línea filosófica diferente al positivismo, ellos consideraron como fundamento filosófico el relativismo.

El relativismo, se desarrolló también durante el siglo XIX, pudiéndose observar fundamentalmente en la obra del francés Charles de Villers publicada en el año 1808 titulada “Coup-d’ ceil sur les Universités et le Mode d’ Instruction publique de l’Allemagne protestante” donde desarrolló “El modelo del carácter total de una nación” a partir de las consideraciones de Montesquieu.

“Este <<carácter>> era visto como producto de innumerables acontecimientos e instituciones, de experiencias, tradiciones de pensamiento y visiones del mundo sedimentadas a lo largo

de los siglos, del comercio y la industria, el clima, las características del suelo, de la religión y de las instituciones nacionales de enseñanza....Las relaciones entre el << cuerpo social >> de un pueblo y sus instituciones , sobre todo instituciones de enseñanza, se presentan , según Villers, tan estrechas como las relaciones existentes entre los órganos, las venas y las fibras de un cuerpo viviente” (Schriewer 2002, 21).

Montesquieu entiende en su obra la comparación como un proceso relacional y sus correspondientes operaciones conceptuales como un establecimiento de relaciones, lo que hace que la comparación comience a aplicarse como un proceso que relacione teoría y práctica (Schriewer 2002).

De esta manera lo comparable no era solo lo observable, a esto era necesario agregarle la comprensión de otros factores que desde diferentes esferas de la sociedad, influían para encontrar las causas implícitas de lo observable, a partir de observar a la sociedad como un todo. Esta perspectiva de análisis subyace en el concepto de “fuerza determinante” y su influencia en las políticas y los sistemas educativos.

Desde esta perspectiva, Michael Sadler en sus reflexiones, establece como regularidad que el estudio de la política y el sistema educativo ha de conducirse en sistema donde se pueda determinar cómo se interrelacionan todos los componentes entre sí y estos con los factores de la sociedad que inciden directamente en ellos, por esto, su estudio comparado solo se logrará a partir de una perspectiva interdisciplinaria.

El concepto de “ fuerzas determinantes” , sirvió como punto de partida para que otros investigadores como I. L. Kandel en Estados Unidos (1933), N. Hans en Gran Bretaña (1949) y F. Schneider en Alemania (1947), profundizaran en las relaciones e interconexión de dichas “ fuerzas”; permitiendo además que a partir de la tesis original se propusiera una variedad de perspectivas de análisis que reflejó cómo una misma problemática se podía abordar desde diferentes puntos de vista teóricos y metodológicos (Ver cuadro 1).

Desde la comprensión de esta regularidad se derivó una discusión durante la década del 50 y el 60 del siglo XX, sobre sí la educación comparada era o no una ciencia independiente, en la obra escrita por el argentino Diego A. Márquez en el año 1972, se demuestra el estado de esta discusión a partir de la selección de artículos y monografías recogido en su libro.

Así GZ.F, Bereday opina que “ no está resuelto aún el problema de afiliación de la Educación Comparada como disciplina específica. Tradicionalmente se desarrolló como la parte contemporánea de la historia de la educación y sus raíces se asentaron en la historia. No obstante, esta

última nunca tuvo su dominio en la disciplina naciente: la filosofía, la literatura y la estadística, por mencionar algunas áreas académicas, siempre tuvieron participación en la formación de los métodos comparativos, y actualmente la sociología y la economía han producido un fuerte impacto en ese campo. Pero sería necio e imprudente considerar la Educación Comparada como una disciplina mixta” (citado en Márquez 1972,14). Esta afirmación enfatiza que el carácter interdisciplinario de la ciencia no significa que esta no tuviera su propio campo de estudio.

Rasgos distintivos y principales aportes de la tendencia basada en las fuerzas determinantes.

Cuadro I

COMPARATIVISTA	RASGOS DISTINTIVOS DE SU TEORÍA	PRINCIPALES APORTES
I. L Kandel	el factor histórico	Constatan que la interrelación de las fuerzas políticas, sociales, culturales y de carácter nacional se ponen de manifiesto en el presente, en la evolución de la política y el sistema educativo en un país.
Nicolás Hans	factores dominantes: <ul style="list-style-type: none"> • factores naturales: raza, lengua, geografía, economía; • factor religioso: catolicismo, anglicanismo, puritanismo; • factores de la ideología seculares: humanismo, socialismo, nacionalismo 	<ul style="list-style-type: none"> • define el carácter nacional, como un proceso complejo de las mezclas raciales, de las adaptaciones lingüísticas, de los movimientos religiosos, contempla además las situaciones históricas y geográficas. • los sistemas educativos se hallan comprometidos entre el peso del pasado, y su orientación, no menos auténticas, hacia el porvenir. • compara la evolución de un sistema educativo con el crecimiento y maduración de un individuo. En este proceso, influyen tres factores fundamentales, los hereditarios (raza), el medio físico y social y la educación formativa, tanto en el marco de las instituciones, como en los movimientos de la juventud y el trabajo productivo.

COMPARATIVISTA	RASGOS DISTINTIVOS DE SU TEORÍA	PRINCIPALES APORTES
<p>Friedrich Schneider</p>	<p>“las fuerzas formativas (o dinámicas) de la pedagogía de los pueblos”</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1º el carácter nacional. • 2º el espacio geográfico. • 3º la cultura. • 4º la ciencia y la filosofía. • 5º la estratificación social y la política. • 6º la economía. • 7º la religión. • 8º la historia. • 9º las influencias extranjeras. • 10º las influencias inmanentes <p>(internas) de la evolución de la pedagogía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • profundiza en la relación dialéctica que se da entre los factores que se manifiestan fuera de la escuela y los procesos pedagógicos que ocurren dentro de ella. • define los factores exógenos, el carácter nacional, medio geográfico, influencias extranjeras, cultura y civilización, ciencias, economías nacionales, estratificación social, política, religión y pasado histórico. • define factores endógenos, lo que sucede dentro de la instituciones escolares, las relaciones subjetivas, la tradición pedagógica que puede operar como una fuerza de resistencia al cambio. • fundamenta la interdependencia entre la teoría y la práctica y la necesidad de ser estudiada. • asegura que existe un público pedagógico mundial por la interconexión internacional existente en la educación por las relaciones contemporáneas de los países.

Los estudiosos Kazamias y Massialas abordaron esta problemática desde un conjunto de interrogantes, “Si la Educación Comparada es ó debe ser considerada como una disciplina pedagógica con derecho propio, con métodos y contenidos característicos; en qué áreas de la educación debe concentrarse y con qué contenido; si ha de fundarse en una o más de las disciplinas establecidas en las ciencias sociales o en las artes; hasta dónde debe encararse desde el punto de vista teórico aplicado” (citado en Márquez 1972,14).

Las respuestas a estas interrogantes fueron a partir de considerar que, “un campo de estudio, puede realizarse de un modo sistemático, apoyándose en otras disciplinas y de acuerdo con los tipos de problemas que se investiguen” (citado en Márquez 1972, 14). Es decir, la problemática, según estos especialistas, deja de ser si es una ciencia independiente o no, para ser más precisos, para ellos, es una ciencia que necesita de un enfoque interdisciplinario para conducir los estudios y análisis.

La coincidencia en ambos puntos de vista, es compartida por la autora, las políticas y los sistemas educativos son el resultado de la interrelación de múltiples factores que se manifiestan en el contexto en general y en el escolar, estos autores lo denominaron fuerzas determinantes.

Esta concepción repercutió en algunas experiencias docentes, se registra en la literatura consultada (Vexliard 1970, Lauwerys 1974), que la sistematización de la enseñanza de la Educación Comparada en las universidades fue desde el comienzo del siglo XX en los países de economías más desarrolladas, estas, en algunos casos, fueron conducidos por los propios comparativistas, así por ejemplo I. L. Kandel la enseñó en Manchester en 1905, F. Shneider en Salzburgo en 1925, N. Hans en el King’s College de la Universidad de Londres en 1930, mientras sucedía lo mismo en universidades de Canadá y Francia, entre otras naciones.

Según ha quedado registrado, en estos cursos (Lauwerys 1974) se estudiaban los sistemas educativos de los países de mayor grado de desarrollo económico como Gran Bretaña, Francia y Alemania, valorando la influencia de estos en la constitución de otros sistemas educativos en los países que fueron colonias o que aún lo eran. Se incluía Estados Unidos y Rusia (a partir de 1917) por la novedad de sus experiencias educativas.

En las actividades docentes se estudiaba las políticas y los sistemas educativos incluyendo la descripción de las estructuras administrativas, las cuestiones financieras, el control de las escuelas, la estructura del sistema escolar, la formación del profesional de la enseñanza y la enseñanza superior, facilitando con ello un análisis integral.

Estas descripciones concluían con la utilización de “la comparación y de la interpretación, a partir de los conceptos el factor del <<carácter nacional>> y <<la tradición cultural>>” (Lauwerys1974, 24). Demostrando con ello el propósito de los investigadores de fundamentar el carácter contextual de las políticas y los sistemas educativos.

Además de estas actividades académicas, se constataron otras que siguiendo la misma línea se desarrollaron en universidades latinoamericanas. Pero a diferencias de las anteriores tuvieron en cuenta algunas de las necesidades educativas que presentaban los contextos donde se impartía la docencia, en este caso Brasil y Cuba.

Según lo investigado (Cruevello de Silveira1992, Massón 2000) entre la década del 30 y el 40 se introduce la enseñanza de la Educación Comparada en la formación universitaria de profesores, la primera experiencia se lleva a cabo en Brasil en el Instituto de Educación, en 1934 y en Cuba en la Universidad de La Habana, en 1945.

En la experiencia de Brasil, se desarrolló en el Instituto de Educación del antiguo Distrito Federal, esta se considera según la valoración de Cruevello de Silveria, novedosa y revolucionaria para su época. La enseñanza de la Educación Comparada se incorporó en el currículo con el fin de investigar y analizar la realidad brasileña en comparación con otras sociedades.

Para esto se partió de determinar los problemas educativos esenciales de esta sociedad, estudiar las experiencias de la “Escuela Nueva”, llevada a la práctica en varios países europeos por considerarse como paradigma de renovación pedagógica y, por último, el estudio de la “civilización moderna”, representada por la educación norteamericana. Todo ello con el propósito de que con estos conocimientos los futuros profesores contribuyeran a solucionar los problemas de la enseñanza básica nacional considerando las experiencias pedagógicas y científicas más avanzadas de la época.

La experiencia cubana es conducida por Emma Pérez Téllez en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de La Habana, durante el curso 1944–1945, este fue el primer curso desarrollado en Cuba sobre Educación Comparada. De esta experiencia se elaboró un libro que recoge investigaciones de la profesora y las tareas investigativas ejecutadas por las estudiantes del curso.

En el texto se puede identificar una concepción didáctica que tiene como propósito enseñar la ciencia con sus propios métodos de investigación, entre otras razones porque se asume:

- La asignatura dentro del currículo es diferente por su carácter interdisciplinario e integrador.

- La participación de los estudiantes es esencial en cuanto a las investigaciones que realizan y los criterios críticos que deben exponer en las actividades de seminarios.
- La comparación facilita, establecer las semejanzas y diferencias entre las realidades educativas estudiadas y las causas de sus características educativas.
- Se estudian los problemas esenciales que afectan las sociedades latinoamericanas.
- Se asume el método problémico para el estudio.

Cada trabajo recogido en el texto fue resultado de la investigación de los estudiantes, refleja una posición reflexiva y crítica frente a la política educativa estudiada o al problema educativo, esto era posible por la utilización de un sistema de preguntas consideradas como una guía de investigación.

Entre los países que comparan sus políticas y sistemas educativos están: Inglaterra, Estados Unidos, Francia, Unión Soviética. En la segunda parte del libro se estudian los problemas educativos presentes en los países investigados en los capítulos anteriores y otros que se manifestaban en los países de América Latina como el analfabetismo.

Ambas experiencias (Brasil y Cuba) constituyen la aplicación original de los estudios comparados en la región latinoamericana, como valor adicional es que fue dirigida y desarrollada para profesores en formación, reafirmando la necesidad de que estos pueden entender y transformar sus realidades en la medida que estudian y comprendan otras experiencias y realidades educativas.

En resumen, se puede puntualizar que esta concepción permitió comprender el carácter irrepetible y autóctono de las políticas y los sistemas educativos nacionales por ser parte del sistema económico y social al cual pertenece. De ahí su repercusión actual y la importancia de su estudio.

2. Concepción teórico- metodológica que se fundamenta en los presupuestos de la filosofía marxista- leninista.

La creación del primer estado socialista en 1917 dio paso a la constitución de la ex Unión Soviética y con ello la creación de dos bloques económico–sociales antagónicos: los países capitalistas y los países socialistas. A lo anterior se le agrega después de finalizada la segunda Guerra Mundial (1945) un tercer grupo de países identificados como países “Tercer mundistas” o en “Vías de desarrollo”, El estudio comparado de las relaciones educacionales entre los tres grupos de países

es el acontecimiento político, económico y social fundamental que influyó en el surgimiento de esta concepción.

Este proceso, implicó que desde su fundación se priorizara la constitución y la extensión de la educación pública a todos los niveles del sistema, con el propósito de formar un “hombre nuevo” que respondía a las bases de la sociedad socialista y los fundamentos de la filosofía marxista-leninista.

En este empeño, se impulsó la investigación y el desarrollo de las ciencias sociales y entre ellas las de la educación. Una nueva concepción educativa surgía aparejada al empeño de la formación del hombre comunista.

La influencia de las obras escritas en los países del campo socialista fundamentalmente en la Antigua Unión Soviética, se generalizan en Cuba durante la década del setenta del siglo XX, sin dudas en el campo de la educación y la formación de los docentes estas tuvieron una presencia priorizada. No se encontraron evidencias de su influencia en otra parte de la región.

La enseñanza esta ciencia de la educación, se incluye en las carreras pedagógicas, específicamente en la Licenciatura en educación en la especialidad Psicología y Pedagogía, en este caso se denomina la disciplina Pedagogía Comparada, dada la influencia del libro soviético asumido como texto. Como el lector fácilmente puede identificar nos estamos refiriendo a una experiencia muy puntual, para a partir de ella identificar una concepción dentro de la Educación Comparada.

Lo anterior es una limitación en cualquier investigación, pero en este caso lo sucedido en los antiguos países socialistas en el campo de la Educación o Pedagogía Comparada, se ha convertido en historia invisible, por ello aunque las fuentes o referencias sean limitadas es válido analizar lo que dejó el texto que aún se conserva “Pedagogía Comparada”, escrito por un grupo de profesores del antigua Unión Soviética (Sokolova, Kuzmina y Radionov) a finales de década del setenta del siglo XX.

Los investigadores se concentraron en demostrar que la Educación Comparada fundamentada en los presupuestos del marxismo-leninismo era sola la científica. Esto ocurre en un momento de confrontación ideológica (guerra fría) entre los países capitalistas desarrollados y los socialistas, evidente en todas las esferas de la vida.

Esta intención queda declarada en el prefacio del libro donde se asegura; “en las condiciones de la agudización de la lucha ideológica entre el socialismo y el capitalismo, la escuela y la enseñanza resultan el campo de choque de las agudas contradicciones entre las tendencias progresistas y las reaccionarias en la pedagogía” (Sokolova y otros 1978, 9).

La intención marcada de demostrar el carácter científico de la Educación Comparada marxista-leninista, limitó la profundidad científica de la obra, al asumir afirmaciones que entraban en contradicción con la propia base filosófica asumida; por ejemplo aseguran que solo la educación capitalista es clasista, además de aseverar que la Educación Comparada burguesa no es científica.

En la obra, al identificar los tres grupos de países en los cuales se dividió el mundo, se señala el estudio de sus políticas educativas como el objeto de estudio de la educación comparada, conjuntamente con algunos problemas educativos manifestados en ellas.

Sustentarse en la filosofía marxista leninista, le permitió a los profesores esbozar un conjunto de reflexiones válidas en estos tipos de investigaciones, en estas se destaca, la relación sociedad– educación escolarizada como la regularidad fundamental de los estudios comparados en educación.

Al valorar esta relación, identifican cómo se manifiestan las características generales de la educación en los tres grupos de países, logrando con ello enfatizar el carácter contextual de la educación, aspecto este que lo fundamentan a través de su carácter clasista.

De este modo queda declarado que las políticas educativas están caracterizadas por el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción. En el caso de los países en vías de desarrollo, aseguran que las políticas educativas reflejan las influencias de las antiguas metrópolis y el nivel de dependencia que estos aun mantienen de ellas, por lo cual siguen asumiendo modelos foráneos.

Los autores de la obra dan como posibilidad la transformación educacional en estos países, siempre si se dan transformaciones económicas y sociales en ellos, demostrando de este modo el carácter sistémico con que analizaron la sociedad y la educación escolarizada. Otros de los aspectos abordados por los investigadores fueron el papel de las instituciones y los organismos internacionales en cuanto a las investigaciones sobre políticas educativas y las problemáticas en su aplicación.

Sobre este último tópico, señalan que estas investigaciones dirigidas desde estas instituciones son muy generales, desconociendo con ello las características de los contextos donde se ponen en prácticas las experiencias educativas. Lo anterior lo consideraron también como una manifestación de la dependencia de los países en vía de desarrollo de los diferentes mecanismos de influencia generados desde los países desarrollados capitalistas.

A partir de estas reflexiones generales Sokolova y colaboradores del texto sostienen que los estudios comparados en educación deben caracterizarse por constatar los factores históricos que

influyen en la proyección, organización y aplicación de las políticas educativas, por su importancia para la comprensión de sus manifestaciones en la práctica.

Otra de las características a tener en cuenta, es el contexto por la influencia de este en las diferentes manifestaciones de las políticas educativas en los grupos de países clasificados por ellos, esta apreciación se hace a nivel general.

Por otra parte, plantean la necesidad de que estos estudios tengan un carácter interdisciplinario y para ello se basan en la utilización de un sistema de métodos que permita realizar un proceso comparativo que facilite constatar “ el régimen socio-económico, las tradiciones históricas en el campo de la educación y la enseñanza, el nivel de desarrollo de la ciencia, la técnica y la cultura del país, las teorías pedagógicas y su reflejo en la práctica de la enseñanza y la educación” (Sokolova 1978, 35). Las características identificadas son un punto de referencia importante para lograr un análisis integral de la proyección, organización y aplicación de la política educativa y su sistema.

En la actualidad ha sido imposible para la autora, constatar la repercusión de esta obra en la ex Unión Soviética y en otros países del antiguo campo socialista, pero sí es evidente que desde un análisis histórico y crítico la obra fue un punto de referencia en la formación de docentes en Cuba, a partir de ella, el profesor Héctor Ferrán Toirac introduce en el curso 1980-1981 en el currículo de la Licenciatura en educación en la especialidad de Pedagogía y Psicología, la Pedagogía Comparada con una orientación marxista.

Como ya se señaló, la experiencia soviética y todo el intento que pudo desarrollar en la antigua República Democrática Alemana (RDA) se ha silenciado a través del tiempo, solo fue posible obtener una opinión con respecto a algunas investigaciones de orientación marxista en los trabajos del norteamericano E. Epstein (1983). El sostiene el criterio que el enfoque marxista apenas se ha mencionado en la Educación Comparada, clasificando al norteamericano Martín Carnoy como neo- marxista.

3. Concepciones teórico- metodológicas derivadas de los organismos e instituciones internacionales.

Después de finalizada la segunda guerra mundial y de un período lógico de reconstrucción de los países más afectados por la guerra, surgen o se consolidan un conjunto de organismos e instituciones internacionales llamadas a contribuir a la paz y el desarrollo de los países en la esfera social, fundamentalmente en la educación.

Estos organismos e instituciones han cambiado su protagonismo y la forma de incidencia dentro de las relaciones internacionales, se identifica un primer momento post- guerras mundiales, con otro, donde predomina la aplicación de la globalización neoliberal, estos macros fenómenos están en la base de las dos tendencias esenciales en la dirección de estudios comparados.

En ambas toman como referencia las políticas educativas y su aplicación. La primera tendencia se fundamenta en una concepción que estudia los problemas, las corrientes y las tendencias educativas que se manifiestan en la aplicación de las políticas educativas a nivel mundial y que teorizó sobre las vías metodológicas para realizarla, identificando comparativas que desde sus funciones contribuyeron al desarrollo de la ciencia.

Esta concepción teórico – metodológica tiene por objetivo el desarrollo de macro-investigaciones sobre la proyección, la organización y la aplicación de las políticas educativas en el marco internacional. Se caracteriza además por no evidenciar un enfoque metodológico, ni una comunidad de investigadores. Priorizan en mucho de los casos la información estadística y conceptos o criterios generalizadores sin indagar en las causas y factores que han influido e influyen en las manifestaciones de la educación.

Dentro de esta concepción se identifica dos tendencias, una que parte del presupuesto que las políticas y los sistemas educativos se proyectan con un carácter nacional desde referentes o modelos generales y es en su aplicación donde surge un conjunto de problemas educativos comunes para muchos países.

En la otra, las políticas y los sistemas educativos se proyectan desde referentes internacionales y se considera que todos deben aplicar los mismos fundamentos teóricos y soluciones prácticas para los problemas educativos.

Por último, aunque se señalan varias organizaciones y organismos, la referencia fundamental será la UNESCO porque entendemos que ha servido en mucho de los casos como modelo a otras organizaciones, además que ha logrado a través de los años, aumentar su influencia en la proyección, la aplicación y la evaluación de la políticas educativas con la utilización entre otras vías de los estudios comparados.

La UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – se fundó el 16 de noviembre de 1945, meses después de terminada la Segunda Guerra Mundial. Su primera intención fue dedicarse exclusivamente a la educación, propósito que se modificó en el transcurso de los debates de la conferencia preparatoria para su constitución, en la que se incluyó la Ciencia y la Cultura, complementándose así su triple vertiente, a las que se agrega en los últimos tiempos la de la información.

Los motivos fundacionales de la organización, estuvieron relacionados con la preservación de la paz, la defensa de los derechos humanos y el progreso de los pueblos, finalidad esta que se ha pretendido lograr a través de la educación. La organización para ejercer su influencia en las políticas y los sistemas educativos, ha tenido tres modalidades fundamentales de acción;

- la normativa, que se manifiesta a través de convenciones o recomendaciones que contienen principios generales sustentados en criterios éticos u orientaciones técnicas que los estados se comprometen a adoptar en sus políticas educativas.
- la intelectual, encaminada a la promoción y difusión, de nuevas ideas y realizaciones en materia educativa a través de conferencias, seminarios, reuniones de expertos y publicaciones.
- la operativa, de ayuda directa a los países para la formación de personal de los servicios educativos, o de asesoramiento a los organismos que tienen a su cargo la administración y gobierno de la educación, o de apoyo a los centros de investigación pedagógica. (Ferrán, 1986)

Aunque las tres acciones se complementan en su puesta en práctica, es necesario destacar que dentro del marco de la acción normativa se han definido los principios y fundamentos que han devenido en la concepción educativa de la organización.

La organización tiene diferentes instituciones que se dedican a la investigación sobre temas educativos. A partir de las cuales se realizan investigaciones y publicaciones, así como otras actividades.

Ejemplo de lo anterior son los seis Institutos y dos centros de la UNESCO especializados en educación;

- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Ginebra).
- Instituto Internacional para el Fortalecimiento de Capacidades en África (Addis Abeba).
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (París y Buenos Aires).
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Caracas).

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Utilización de las Tecnologías de la Información en la Educación (Moscú).
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida (Hamburgo).
- Centro Europeo para la Educación Superior (Bucarest).
- Centro Internacional de la UNESCO para la Enseñanza y la Formación Técnica y Profesional (Bonn).

De estas organizaciones centrales han surgido proyectos regionales como la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC) y en esta región también existe la Comisión Económica para América Latina que se fundó en 1948 por resolución del Consejo Económico y Social de la ONU.

3.1-Concepción teórico-metodológica derivada de los organismos internacionales que se caracteriza por: estudiar los fenómenos educativos–problemas, corrientes y tendencias educativas- que se manifiestan en la aplicación de las políticas educativas a nivel mundial.

En esta concepción se identifica las propuestas teóricas de Pedro Roselló (1897- 1970) y Brian Holmes, ambos tienen de común según nuestras consideraciones, que tomaron como el punto de partida para indagar desde los presupuestos de la comparación, las manifestaciones de las relaciones entre los factores económicos, políticos y sociales a nivel internacional, su repercusión en la proyección y cumplimiento de las políticas educativas nacionales.

Para Pedro Roselló, existen dos tipos de educación comparada una estática y otra dinámica. La primera solo estudia lo declarado en las políticas y los sistemas educativos nacionales, la segunda, tiene por objetivo según Roselló “descubrir las tendencias persistentes o corrientes educativas que existen en el movimiento educativo” (Roselló 1960, 3).

Aunque Brian Holmes no dio definición de la educación comparada, ni se identificó con la de nominación dada por Brian Holmes, este propone y aplica en sus investigaciones el enfoque por problemas (problem–approach), por ello, es posible ubicarlo dentro de una visión dinámica de la educación comparada.

Los estudios de ambos fueron profundos en cuanto a los fundamentos teóricos y metodológicos propuestos y aplicados en sus investigaciones, como se demostrará a continuación.

Para definir y demostrar la presencia de las corrientes educativas, el investigador estableció, la existencia de una interrelación e interdependencia entre las corrientes generales de orden político, social, económico y filosófico manifiestas en un número significativo de países con las corrientes educativas originadas en la puesta en práctica de las políticas educativas en cada contexto nacional. Según señaló, el estudio sistemático de esta regularidad permite predecir la corriente educativa que se manifestará en el contexto educativo estudiado, conocimiento este que se puede emplear para el planeamiento de la educación.

A partir de la regularidad identificada se definen dos principios para el estudio de las corrientes educativas, estos son:

1. Principio de la influencia recíproca de la escuela y la vida.

Este principio refleja el papel activo de la educación dentro de la sociedad a partir de reconocer el condicionamiento de las influencias de los factores sociales en la educación así como la influencia de la educación en la sociedad.

2. Principio de la interdependencia de los hechos educativos.

Este principio refiere que dentro de un sistema educativo todo tiene interrelación, tanto si se considera a los diferentes niveles de enseñanza, a las modificaciones curriculares o a otro tipo de modificación o reestructuración que se quiera desarrollar en el sistema, estos siempre expresan una interacción e interdependencia entre los diferentes acontecimientos y sus resultados. El sistema de acontecimientos educativos, está condicionado por los acontecimientos que a nivel general se manifiestan en la sociedad.

El método que aplicó el comparativista Pedro Roselló, para constatar la existencia o no de una corriente y predecir su desarrollo posterior es el hipotético–deductivo. Definía una hipótesis de partida, determinaba las variables y analizaba cómo se manifestaba la interrelación entre ellas.

La identificación de las variables con su relación causal en estas manifestaciones de las políticas educativas para un número considerable de países constituyó un proceso de indagación mucho más completo que los utilizados anteriormente, pero aun así, esta intencionalidad de aislar el fenómeno para ver las principales causales que lo afectan, no rebasan las limitaciones que el mismo comparativista le criticó a la educación comparada estática al no rebasar la relación causa-efecto.

El investigador, elaboró unas tablas estadísticas que permitían valorar la presencia de una corriente educativa por la forma que se comportaban las incidencias. En sus análisis no se registraba la labor específica de los educadores frente a la problemática que se investigaba, se le señala también que no teorizó alrededor de los acontecimientos que él consideraba como corriente educativa.

Además establece la estructura de la Educación Comparada desde cuatro variables:

1. El sujeto de la comparación: puede ser más específico y más general dentro del esquema del Sistema Educativo de un país. El sujeto de la comparación será:
 - » Todo el sistema educativo del país.
 - » Cualquier nivel educativo.
 - » La financiación.
 - » Las estructuras administrativas.
 - » Los planes de estudio, la metodología, etc.
2. El área de la comparación: entre ciudades, regiones, países, continentes,
3. La naturaleza de la comparación puede ser:
 - » una comparación DESCRIPTIVA (analogías y diferencias).
 - » una comparación EXPLICATIVA (tratando de encontrar causas de estas diferencias y analogías).
4. El sentido de la comparación: puede tener dos sentidos diferentes:
 - » una comparación ESTÁTICA, estudio de un momento.
 - » una comparación DINÁMICA, comparación de las situaciones en evolución.

El comparativista Brian Holmes orienta sus estudios a determinar un número significativo de temas problemáticos relativos a la educación para indagar cómo estos se manifiestan de manera específica en cada realidad, es esta la regularidad fundamental donde se apoyan sus estudios.

Desde este punto de vista, a los estudios comparados no sólo les corresponde analizar lo que en materia de educación escolarizada se proyecta y pueda ser llevado o no a la práctica, también deben indagar en las interpretaciones que desde los diferentes contextos educativos, hacen de lo

proyectado los sujetos participantes, así como la singularidad de las respuestas dadas a las problemáticas a partir de las demandas de esas realidades singulares.

Brian Holmes aplicó el enfoque “Problem Approach” con el que trató de superar el positivismo a partir de elaborar ideas hipotéticas que permiten la indagación de la realidad, desde la utilización del método hipotético- inductivo.

El comparativista partió de elaborar construcciones teóricas previas, constructos y modelos, entre otros, lo que constituía garantía de explicaciones más precisas según el autor, porque permitía una mejor selección de datos, así como su clasificación, por lo que facilitan la comparación. Las bases teóricas en que se apoyó el autor son varias, en ellas se desataca fundamentalmente la teoría de Dewey y la concepción teórica de Karl Popper.

De Dewey tomó los pasos del pensamiento reflexivo presentados en la obra “How we think”, donde señala que el pensamiento no surge en abstracto, sino de una situación experimental concreta, siempre confusa al principio, lo que origina la reflexión a través de la cual aquella confusión deviene situación clara y armónica. Los límites de la reflexión están determinados por el momento de la confusión y un segundo donde ya se deriva la situación clara y armónica. Entre un momento y otro se pueden distinguir cinco pasos o estadios de la reflexión, estos son:

1. Percepción de una dificultad. Esta dificultad un tanto confusa, bloquea temporalmente la acción, hasta que surgen diversas ideas para resolverla.
2. Intelectualización del problema o identificación de la dificultad. La reflexión sobre las ideas previas permite la identificación y localización precisa de la dificultad para ver con claridad los factores que configuran el problema y las dificultades para vencerlo.
3. Solución propuesta o hipótesis. Este es un proceso que permite desechar algunas de las primeras ideas en cuanto a cómo resolver la dificultad o hipótesis e ir definiendo una idea guía o hipótesis de trabajo que servirá para recolectar más información hasta llegar a través de ella a la hipótesis o solución susceptible de ser verificada.
4. Deducción de las consecuencias que producirá aquella hipótesis. El razonamiento en el cuarto paso indica que si la idea anterior se acepta como solución, ciertas consecuencias se producirán. Pero hasta ese momento la idea o solución propuesta era hipotética o condicional.

5. Verificación de la hipótesis por la acción. En este último paso, al poner en práctica las acciones diseñadas, la experiencia indicará si esta concuerda con las consecuencias previstas o no. En el primer caso será comprobado, en el segundo se refutará la hipótesis.

Estos pasos reflexivos constituyen el supuesto básico del método comparativo en esta concepción siendo por ello su marco racional del sustento teórico a los estudios comparados en educación, pero aun así tampoco se basó en el positivismo.

La concepción teórica de Karl Popper el racionalismo crítico, le permitió construir el modelo que le sirvió de marco para encuadrar los datos constatados, en este proceso tuvo en cuenta tres elementos;

- El patrón normativo, donde están incluidas las normas, los valores y las leyes.
- El patrón institucional, en el que se incluyen las situaciones de diverso orden político (instituciones administrativas, partidos políticos, grupos de presión). El de orden económico (industrias, agrupaciones de financieros, entre otros). El de orden social (familia, clase social, otros) y por último el sistema de educación formal.
- El patrón físico o material, que es un patrón o estructura básica indispensable, allí se incluye todo lo relativo a los aspectos geográficos, riquezas naturales, entre otros aspectos.

Brian Holmes valoró que el modelo basado en el “racionalismo crítico”, le permitió una selección y mejor uso de los datos, además le facilitó una explicación causal del problema por medio del tratamiento histórico, antropológico, filosófico, entre los principales factores.

Otro de sus referentes para sustentar su metodología, es la teoría del cambio social, esta le permitió asegurar que la sociedad tiene un carácter dinámico y cambiante “brusca, lenta o imperceptiblemente, toda sociedad conoce diariamente unos cambios” (Holmes 1965, 257), siendo este el rasgo más evidente de la sociedad que necesita ser estudiado.

En esta concepción hay un intento por encontrar las relaciones dialécticas que se manifiestan entre la educación escolarizada y la sociedad, esto es una evidencia que para los investigadores señalados tiene gran importancia el carácter contextual de los estudios comparados.

De igual manera sus estudios tienen un carácter proyectivo, porque sus análisis los realiza fundamentalmente para predecir el desarrollo futuro de la educación y cuáles deben ser las reformas que se requieren para lograrlo.

Ni Pedro Roselló ni Brian Holmes, rebasaron las limitaciones del positivismo porque como asegura Welch, no se planearon en su concepción las preguntas que se refieren a las indagaciones sobre los sujetos y su participación.

Estas preguntas indagarían sobre “¿qué valor otorgaba al espíritu humano este énfasis puesto en las cifras y pruebas de significación estadística para determinar las respuestas a complejas cuestiones de política educativa, especialmente en contextos interculturales? ¿Hasta qué punto la recopilación e interpretación de <<datos>> destacados se hallaba informada por una valoración ética?” (Welch 2002, pag167).

Ambas preguntas son esenciales en todo estudio comparado en educación y en este caso no constituyeron parte de la concepción investigativa. De modo general, esta concepción teórico-metodológica permitió, el análisis de las manifestaciones de los fenómenos educativos a nivel mundial y la interrelación de estos con los procesos que a nivel social se desarrollan.

También es oportuno señalar, que ellos lograron constatar los problemas, las tendencias y las corrientes educativas de mayor impacto en la realidad educativa en ese momento a nivel internacional. En sentido general, a partir de sus investigaciones se amplía el objeto de estudio de la educación comparada al incluir, el estudio de estos fenómenos en los estudios comparados.

Ambos investigadores se reconocen como comparativistas, por la labor realizada en los organismos internacionales a los que pertenecieron durante muchos años de su vida profesional y por las propuestas teórico-metodológicas sustentadas. Aun así, no es común encontrar que otros investigadores utilicen sus propuestas metodológicas.

3.2- Concepción teórico-metodológica derivada de los organismos internacionales, que se caracteriza por desarrollar macro-investigaciones sobre la proyección, la organización y la aplicación de las políticas educativas en el marco internacional.

Esta concepción es el resultado fundamentalmente de la labor desempeñada por organismos internacionales liderado por la UNESCO, surgidos después de finalizada la segunda guerra mundial para contribuir al desarrollo educacional en el mundo a través de proponer programas y proyectos de colaboración educacionales.

Además de la UNESCO, a partir de los años setenta y ochenta del siglo XX se han incorporado otras organizaciones de corte financiero y que a partir de este momento también comienza a interesarse en la educación y a utilizar los estudios comparados para este propósito, dentro de

estos se puede señalar el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros.

Se han consolidado, proyectos dirigidos a evaluar la eficiencia o calidad de la educación basados en estudios comparados, como es el Proyecto de Pisa en Europa y el Laboratorio de Calidad Educativa en América Latina y el Caribe.

En el caso de la UNESCO desde su fundación ha conducido estudios comparados, ha divulgado información estadísticas basada en diferentes indicadores de comparación.

En cuanto a la divulgación estadística del estado y evolución de la educación en el mundo se destaca los volúmenes *La educación en el mundo* ("World Survey of Education"), en el curso de los años 1950, 1955, 1958, 1963, 1967, bajo la dirección del comparativista Leo R. Ferning, este puntualizaba "Toda comparación ha de hacerse con una mentalidad universal, ya que así resultaría aplicable a cualquier país. Para ello no puede hacerse una comparación seria si no se dispone de una cooperación internacional de cara a la solución de problemas. Los estudios comparativos han de estar basados en estudios de casos.

Habrá que desglosar las características educativas fundamentales que se dan a nivel mundial en los diferentes ámbitos geográficos. Por otro lado, también habrá que estudiar y reformar Sistemas Educativos específicos de los países bajo unas pautas internacionales." (UNESCO ,2006)

En estos volúmenes se propuso una organización de la educación escolarizada y sus diferentes niveles, el de la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la enseñanza superior. La información derivada de estos servicios estadísticos y publicaciones es homogénea.

Otras publicaciones frecuentes destinadas a la divulgación de las investigaciones en la revista **Perspectiva** y el **Boletín de la Oficina Internacional de Educación**, donde se difunden además de estudios comparados experiencias e innovaciones educativas, las cuales son complementadas con los servicios de documentación difundidos por todo el mundo.

Esta propuesta de realizar estudios comparados, ha tenido un factor político, económico y social favorable, la globalización neoliberal y su consolidación entre las décadas del ochenta y del noventa del siglo XX, en la misma medida que se propusieron y aplicaron medidas y fórmulas económicas similares para todos, se justificaban los problemas educativos y se proponían análisis y soluciones similares.

Un ejemplo paradigmático de esta realidad es la “Conferencia Mundial de Educación para Todos”, celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990 (convocada por la UNESCO, el Banco Mundial, la UNICEF y el PNUD), aquí se determinó el tema de la calidad educativa y su prioridad sobre otros temas educativos. La fórmula estructural que se adoptó por consenso como efectiva para lograr los niveles de calidad deseados es la descentralización educativa, justificándose a partir de ella las políticas neoliberales aplicadas en la mayoría de los países.

Ya las políticas educativas dejan de ser un reflejo de las características y formas generales de organizar los estados, para ser un reflejo de una propuesta universal. Si esta es la realidad, los estudios comparados quedaron “como un poderoso instrumento de opinión en educación para imponer determinadas ideas o reformas educativas que guían tesis de la política oficial” (Popkewitz y Pereyra 1997, citado por Garrido 2000, 58).

El análisis de los problemas a investigar a través de indicadores, se hace desde los presupuestos del positivismo (Arnové 2003, Mendoza 2003), aplicando el método hipotético- deductivo, aislando la realidad social y sus organizaciones, con existencia independiente de los sujetos bajo los supuestos de causalidad lineal.

Se puede concluir que los estudios dirigidos desde estos organismos e instituciones se caracterizan fundamentalmente, por analizar los fenómenos educativos de manera general, homogénea y con una aparente neutralidad, por lo que no influyen de manera determinante en la transformación de la realidad escolar al desconocerla en todas sus manifestaciones y contradicciones (Cruevello de Silveira 1992, Popkewitz y Pereyra 1997, Garrido 2000, Arnove 2003, Mendoza 2003, Massón 2004).

Convirtiéndose con ello en “un proceso de legitimación entre el conocimiento y el poder en el ámbito de la educación comparada” (Garrido 2000, 58), el que afecta sensiblemente las transformaciones de las prácticas educativas y las acciones sociales que de ellas se puedan derivar.

Etapas de búsqueda de nuevos referentes.

En los estudios realizados (Massón, 2006) se pudo constatar que un grupo importante de investigadores aseguraban, que la Educación Comparada no lograba consolidarse como ciencia y para otros los referentes epistemológicos que la fundamentaban dejaron de ser efectivos al no lograr explicar la realidad educativa y establecer proyecciones.

En el caso de la vieja polémica que si la Educación Comparada es una ciencia o no se revive a la luz de la “crisis epistemológica” de las Ciencias Sociales en general y de las Ciencias de la

Educación en particular, al confundir el fracaso del socialismo real en los países de Europa del Este con los fundamentos científicos del materialismo dialéctico propuesto por el marxismo y al tratar de retomar por otros el positivismo como un método para analizar la realidad social y educativa.

Lo anterior fueron factores determinantes en la declaración de esta crisis, al precipitarse cambios económicos y sociales que desde un marxismo de manuales y un positivismo elemental era imposible indagar, explicar y entender.

A la polémica de “la crisis”, la Educación Comparada entra en desventaja; sigue faltando el desarrollo de investigaciones teóricas, el número de revistas y de organizaciones y asociaciones en esta área ha aumentado de manera considerable, pero falta el debate sobre los fundamentos de las ciencias y cuando existe es a nivel de grupos que no se proponen nuevas interrogantes y se siguen debatiendo viejos temas con los mismos referentes.

Otro factor incidente es el desconocimiento total o parcial del cambio en las dinámicas de las políticas educativas, si este es el objeto de estudio de la ciencia, sólo en su investigación es posible encontrar las regularidades científicas para su comprensión, propuestas de transformación y desarrollo, es decir, se sigue desconociendo un principio científico elemental “la vinculación de la teoría con la práctica”.

No se trata entonces de seguir deteniéndonos en debates estériles, lo que se precisa es retomar el estudio de las políticas educativas y proponer concepciones teóricas y metodológicas que faciliten la indagación de las dinámicas derivadas de las políticas educativas declaradas y las que se ponen en práctica con la participación de los sujetos involucrados, para que la ciencia sea un instrumento efectivo de transformación de las realidades educativas.

Deudas del pasado y nuevas exigencias sociales a la ciencia.

El estudio histórico presentado, nos demostró de alguna manera que las investigaciones comparadas y las propuestas teóricas para realizarlas, se han centrado en la proyección de las políticas educativas a nivel de Estados (ver la etapa constitutiva y las concepciones teórico- metodológicas de la etapa de consolidación) , porque aun cuando Pedro Roselló y Brian Holmes, estudiaron las situaciones contradictorias (problemas, corrientes y tendencias educativas) que surgían en la aplicación de estas, ellos también lo hicieron desde lo común y lo general.

Por ello hay un espacio de las políticas educativas que apenas se ha indagado desde la comparación, se trata de los contextos educativos donde se aplican estas. En estos espacios (niveles administrativos intermedios, instituciones escolares, salones de clases) la política concretada en

un currículo, se aplica atravesada por un sistema de factores objetivos y subjetivos que son en la práctica facilitadores o no de la aplicación real de la política declarada.

El descubrimiento de esta regularidad no es nuevo, su esencia la expuso Michael Sadler, como ya se señaló, al indicarnos que se investigara cómo se reflejaba la sociedad y en las instituciones escolares, pero a lo anterior le ha faltado una propuesta metodológica que indague cómo se manifiestan en las instituciones escolares que conforma la red educativa, las características y las exigencias de la política educativa a la que pertenece y por consiguiente, las características generales de la sociedad donde se inserta.

Las investigaciones dirigidas a estos contextos, pondrían en evidencia los factores que favorecen o no el cumplimiento de las políticas educativas, esto permitiría situar a los educadores en condiciones de entender su protagonismo en el cumplimiento de las políticas educativas. De igual manera, permitiría proyectar programas para privilegiar las iniciativas de cambio emergidas en el seno de estos contextos, por sobre las que se impongan de manera externa.

Otro de los aspectos a investigar desde la Educación Comparada, son las propuestas de solución a problemas educativos desde la particularidad de los contextos educativos. Los problemas educativos, surgieron desde que resultó imposible hacer cumplir en la práctica el principio del derecho a la educación. Estos problemas fueron asociados a países en vías de desarrollo o de economía dependiente, países del Sur.

Entre estos problemas se destacan: el analfabetismo, la repitencia, el abandono escolar, la falta de formación académica y profesional entre otros. A estas situaciones que afectan a los países del Sur les fueron impuestas, desde los países del Norte, soluciones uniformes.

Pasado el tiempo, son más de una las experiencias que han demostrado que las soluciones propuestas no dieron resultados y hoy el Norte y el Sur sufren los mismos problemas educativos, estas y otras realidades nos remite a analizar una nueva perspectiva de las investigaciones comparadas: las relaciones de lo global/ local, pues solo comprendiendo las implicaciones reales de estos macro- problemas en cada una de los contextos y los factores contribuyentes a eliminarlos o mantenerlos a través del tiempo, es que será posible implementar políticas o programas que den verdaderas soluciones.

A lo anterior se le agrega, nuevos temas a investigar como parte de los problemas educativos identificados como son: la percepción de los educadores de las políticas educativas y sus reformas, la internacionalización de la educación, la educación de las minorías, los procesos de evaluación institucional, entre otros.

Por otra parte, pareciera que muchas políticas educativas están estancadas y solo proyectos y programas paralelos son los que solucionan viejos problemas educativos. Se trata entonces de cómo establecer senderos entre estos proyectos clasificados en muchas ocasiones como educación no formal con la educación formal o escolarizada, cómo cambiar los enfoques y dinámicas dentro de la educación escolarizada para que esta no siga siendo un factor de exclusión, esto es otra esfera para realizar estudios comparados desde los contextos educativos locales.

En la actualidad, se vive otra etapa de integración regional con varios propósitos y niveles de desarrollo en varias partes del planeta, en la esfera de la educación solo a través de los estudios comparados es posible concretar proyectos que faciliten esa integración.

De lo que se trata es de aplicar desde las nuevas realidades educativas muchos de los presupuestos teóricos y metodológicos que se fueron sistematizando a través de la historia de la ciencia y proponer nuevos enfoques que no desestimen el carácter multifactorial de la educación, su carácter histórico, contextual y proyectivo.

Rasgos que caracterizan a la Educación Comparada como ciencia

Se parte de criterio de que la Educación Comparada es una ciencia, en este caso una ciencia de límites en proceso de consolidación, lo anterior se fundamenta a partir de la definición dada por el científico cubano Orlando Valera el que define como ciencia de límite las que “ surgen del proceso de integración y diferenciación de las ya existentes, en muchas ocasiones representan el tránsito de las disciplinas del conocimiento científico al de ciencias independientes”,(Valera,1999, 44).

Como ciencia debe cumplir con un conjunto de requisitos, que en el caso de la Educación Comparada no están lo suficientemente sistematizados aun, por ello, es posible asegurar que se está en una etapa de consolidación. El primero de los requisitos a tener en cuenta para considerar un campo del saber como ciencia es:

- “Tener definido un objeto de estudio diferenciado e integralmente con relación al de otras ciencias y disciplinas del conocimiento científico, que le permite concretar su campo de acción” (Valera, 1999,44)

Cuando se analiza el objeto de estudio de la Educación Comparada, este se refiere a la relación de la sociedad con la legislación, planificación y valoración de la educación escolarizada, por ello se estudian las políticas, los sistemas educativos educación, los problemas, las corrientes y las tendencias educativas.

El objeto de estudio ha evolucionado y ampliado a partir de las demandas sociales y del desarrollo de las Ciencias de la Educación y otras que le aportaron a este campo del saber su propia visión de los procesos de la educación escolarizada.

En la actualidad son otras las exigencias sociales, las características de la educación han cambiado, lo que está demandando que se incorpore nuevas manifestaciones de la educación escolarizada en los estudios comparados ampliando su objeto de estudio a; la investigación de las políticas y los sistemas educativos, los problemas, las corrientes y las tendencias educativas y los contextos educativos locales.

Otra de las características a tener en cuenta es; "Tener sus propios métodos del conocimiento científico derivados de una adecuada y centralizada metodología que le permita definir su acción investigativa de los objetos de estudios delimitados y constructiva de su teorías en adecuados enfoques, metódicas y técnicas." (Valera,1999, 45).

En los estudios comparados los métodos a utilizar para el desarrollo de las investigaciones ha dependido de varios factores entre los que se pueden desatacar: la concepción epistemológica que le ha servido de base, el fenómeno educativo que se estudie, el tipo de investigación comparada que se realice. Esto ha llevado a proponer diferentes concepciones teórico-metodológicas como ya se analizó.

Visto de esta manera, comparar no es solo un método sino una concepción teórico- metodológica que permite abordar el objeto de estudio en todas sus dimensiones y manifestaciones multicausales de manera integral, interrelacionada e interdisciplinar.

Por ello más que la selección de uno u otro método, lo determinante en este caso es la selección del sistema de categorías que indique las diferentes aristas a estudiar del fenómeno comparativamente, las que conduzcan al investigador a la selección del sistema de métodos que satisfagan las demandas de la indagación.

La tercera de las característica que el científico cubano señala es, "contar con un sistema de principios que representan sus leyes y regularidades más generales y que expresan la correspondencia esencial en la explicación científica del conocimiento nuevo con el ya establecido" (Valera,1999,45).

La formulación de un sistema de principios estaba insuficientemente sistematizada, precisamente estudiar la historia de la ciencia, permitió develar y sistematizar los que otros comparatistas habían formulado hasta llegar, al que se propone en esta obra.

En cuanto a otra de las características que señala, es la conformación de “un cuerpo teórico que incluye su aparato categorial y conceptual, los conocimientos fácticos y un conjunto de regularidades derivables de sus principios y que tienen su más acabada expresión en la teoría científica, que a su vez puede ser un producto de diferentes tendencias filosóficas- científicas en la interpretación del aspecto de la realidad de que se ocupa la ciencia en cuestión y que pueden ser reconocidas por corrientes o escuelas del pensamiento científico. Esto último es válido para las ciencias sociales. (Valera,1999,45).

Esta característica es una de las menos sistematizada, conformar un cuerpo conceptual, es parte de las investigación que fundamentan este texto y que se pone a consideración como punto de partida, para nuevas indagaciones.

En el documento citado se señalan dos elementos más como requisito a tener en cuenta en el análisis de la valoración si se puede considerar la Educación Comparada una ciencia de límite;

“el del campo de acción, es el referido a: los problemas de la ciencia que constituyen los principales retos cognitivos que la misma debe afrontar para construir su cuerpo teórico, precisar y ampliar cuando sea necesario su campo de acción y desarrollar su estructura como sentido general. Estos problemas de la ciencia tienen su expresión más concreta en lo que algunos denominan como tareas de la ciencia...

Como último requisito se señala la existencia de ramas de la ciencia que constituyen especificidades del abordaje de su objeto de estudio y que pueden denotar diferentes niveles de desarrollo.” (Valera, 1999, 45).

SEGUNDA PARTE

CONCEPCIÓN TEÓRICO- METODOLÓGICA INTEGRADORA PARA REALIZAR ESTUDIOS COMPARADOS.

No es posible proponer otra forma de realizar estudios comparados si no nos acercamos desde otras miradas a las relaciones y vínculos entre las políticas y los sistemas educativos con los problemas, las corrientes, las tendencias educativas y los contextos educativos locales.

Partimos del hecho que en la actualidad cualquier intento de fundamentar una propuesta teórico - metodológica para realizar estudios comparados, no puede desconocer la siguiente afirmación "...Abordaremos el problema metodológico partiendo de un hecho real: los múltiples enfoques y prácticas existentes; pluralidad metodológica, que implica vivacidad, riqueza teórica, toda vez que entre lo viejo y nuevo, el pasado y el futuro, se busca construir nuevos enfoques que reafirmen la condición evolutiva y dinámica del conocimiento sobre la educación comparada como disciplina." (Garrido, 2000, 289).

La propuesta que compartimos es heredera de la filosofía dialéctica - materialista y de una práctica investigativa, que sitúa su centro epistemológico en el análisis de la vinculación de la teoría y la práctica educativa, acreditando con ello las posibilidades de los educadores de investigar su realidad, entender las exigencias de las políticas educativas y proponer soluciones creativas y verdaderamente transformadoras desde los contextos educativos locales, por tanto, convoca a los estudiosos a hacer equipo con los decisores de las políticas educativas y con los educadores.

La ruta metodológica seguida se sustenta en un sistema de principios y propone determinadas etapas y fases que facilitan la conducción de las investigaciones y estudios. (Ver figura 2)

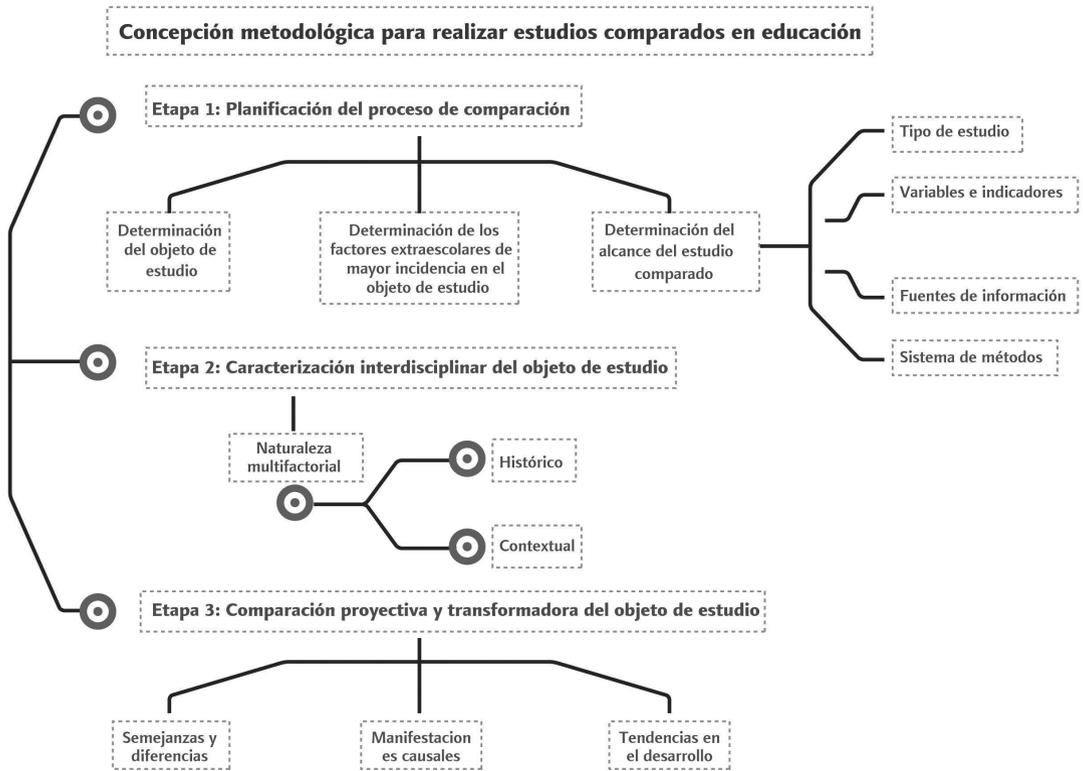


FIGURA 2: Lógica metodológica para la realización de investigaciones y estudios comparados.

Conceptualizaciones generales sobre el objeto de estudio de la Educación Comparada.

Al considerar las relaciones y los vínculos entre las políticas y los sistemas educativos con los problemas, las corrientes, las tendencias educativas y los contextos educativos locales, el objeto de investigación se amplía y asume otras dimensiones. Para entenderlas en toda su amplitud y complejidad se hace necesario conceptualizar todas las manifestaciones de la educación que se estudian.

La **política educativa**, es la dimensión educativa de la política estatal, en la cual se pauta el ideal de ciudadano a formar (dimensión filosófica); la forma y la responsabilidad del Estado con su puesta en práctica (dimensión legislativa); las características generales del proceso educativo (dimensión pedagógica); y las exigencias políticas, económicas y sociales que se debe satisfacer (dimensión sociológica). (Massón, R. M., 2006)

La política y el sistema educativo constituyen el marco referencial donde se legisla, organiza y proyecta la formación ciudadana y productiva de los hombres y mujeres de un país en los diferentes estadios de su desarrollo.

Para Valle (2001), las políticas educativas se sustentan en dos pilares básicos: uno ideológico (los principios) y otro teológico donde se incluye los fines y los objetivos generales. A nuestro juicio, en la política educativa se declaran otras dimensiones además de las ya señaladas, que especifican la concepción pedagógica y sociológica, como consta en la definición.

En cuanto, a la definición de **sistema de enseñanza o educativo** en el año 1963, en una conferencia organizada en el Instituto de Educación de la UNESCO en Hamburgo, por parte de los científicos Saúl Robinshn y Brian Holmes, se determina que el **sistema de enseñanza**, es el conjunto de establecimientos escolares que conforman la red educativa que permite el tránsito de los educandos hasta su formación y que este se divide en niveles y grados. (Rosselló, P. 1961)

Desde el año 1975, se precisa por parte de la UNESCO un sistema que determinó los niveles y tipos de enseñanza, a esta propuesta se le denomina, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), y tiene como objetivo clasificar, reunir, compilar y presentar estadísticas e indicadores comparables de educación, tanto para cada país, como en el plano internacional. Este sistema se creó en 1976 y fue revisado en 1977 (Informe de seguimiento de la ETP en el Mundo, 2006).

En el sistema de clasificación, se precisó que la enseñanza preescolar es el nivel 0, la enseñanza primaria el nivel 1, la enseñanza secundaria abarca los niveles 2 y 3, la enseñanza post secundaria no superior el nivel 4 y la enseñanza superior con dos ciclos el nivel 5 y el 6.

Otra definición sobre los niveles educativos dirigida a su objetivo general y propósito, es la fundamentada también por la UNESCO en el informe “La Educación encierra un tesoro” elaborado por una Comisión.

En el informe de la Comisión, valora la **Educación Básica**, como **Un pasaporte para toda la vida**, ella abarca según esta concepción “una educación inicial (escolar o extra escolar), que abarca en principio de la edad de tres años, aproximadamente, a los 12 años por lo menos. La educación básica es indispensable, es el “pasaporte para toda la vida” que permitirá a quienes la tienen, escoger lo que harán, participar en la edificación del porvenir colectivo y seguir aprendiendo” (Comisión, 1996, pag 132)

El Nivel Secundario, la Unesco lo cualifica como, **eje para toda la vida** “organizada normalmente en un ciclo básico común (que suele tener carácter obligatorio) y un ciclo diversificado, perteneciente ya a la enseñanza post-obligatoria y que ofrece mucha mayor variedad de opciones, a la opción de carácter académico(generalmente es la vía más directa, para continuar estudios de nivel superior) y las de carácter técnico–vocacional (encaminadas a la adquisición de una mínima cualificación laboral de un título profesional de tipo medio)” (Comisión,1996, pag 134).

Con respecto a la Educación Superior, señala, que este nivel contempla toda aquella formación que otorga un certificado de formación profesional universitaria , en este caso la UNESCO la cualifica como , **un lugar en que se aprende y una fuente de saber**, que tiene como propósito “además.... de preparar a gran número de jóvenes para la investigación o empleos cualificados, la universidad debe seguir siendo fuente que apague la sed de conocimientos de aquellos que...., hayan en su propia curiosidad la manera de dar sentido a su vida” (Comisión,1996, pag153).

El cuarto Nivel contempla toda formación superior postgraduada. En la medida que se ha consolidado y generalizado este nivel en las últimas décadas existe ya un sistema de regulaciones que fundamentan su legalidad. Este nivel es una de las posibilidades para darle cumplimiento al principio de **la educación a lo largo de la vida**, está en estrecha relación con las demandas del desarrollo científico, técnico y tecnológico, las demandas del mercado de trabajo y las aspiraciones individuales.

Los **problemas educativos** que surgen en la puesta en práctica de la política educativa se definen: como las contradicciones que se generan en la práctica educativa e indican la diferencia

entre lo establecido en la política educativa (aspiración) y las características de su aplicación en los diferentes contextos educativos (realidad).

La solución de estos problemas educativos puede ser asumida a nivel estatal. Es decir se pueden proponer reformas educativas que cambien las perspectivas de las políticas educativas, aspecto este que se tratará más adelante, o políticas emergentes que a nivel de estado cambien algunos factores que inciden en la manifestación del problema y brinden vías de soluciones compensatorias a las ya establecidas sin llegar a proponer reformas educativas.

De igual manera, la solución de estos puede resolverse a través de proyectos de menor nivel de generalización, entre los que se pueden identificar los propuestos por organizaciones gremiales, organismos, organizaciones no gubernamentales, grupos de pedagogos, entre otras posibilidades.

En todas las posibilidades de soluciones señaladas y otras que puedan existir aunque no se mencionen, se reconoce un movimiento que aglutina desde la práctica a los educadores y a los científicos, que en la medida que se consolida, van sistematizando desde el punto de vista teórico los fundamentos científicos y metodológicos necesarios para la solución del problema educativo.

Al movimiento empírico que se va generando alrededor de la solución lo determinamos como **corrientes educativas** y se asume el concepto desarrollado por el comparativista Pedro Roselló, que el puntualiza que estas son un “conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece” (Roselló 1960, 3).

A los presupuestos teóricos y metodológicos sistematizados los definimos como **tendencias educativas**, por considerar que es la dirección u orientación que de manera sistematizada se manifiesta en la teoría educativa, como resultante de las prácticas educativas. Estas prácticas educativas están condicionadas por los factores objetivos de los lugares donde se aplican así como los referentes conceptuales de los practicantes.

Los **contextos educativos locales**, son los espacios donde las comunidades de educadores logran proyectar, aplicar y valorar de manera reflexiva, flexible y constructiva la política educativa, mediante la realización de prácticas educativas que satisfacen las demandas de los factores extraescolares que influyen directamente en tales espacios, así como las necesidades de los sujetos implicados. Puntualizando con ello el protagonismo de las dinámicas que se generan en los contextos educativos locales cuando se trate de hacer cumplir la política educativa, porque son en ellos donde;

- la comunidad de educadores, se reconoce como protagonista del proceso de proyección, aplicación y transformación de las políticas y los sistemas educativos.
- se proyectan y aplican teorías y prácticas educativas que parten de reconocer los problemas educativos que surgen a partir de las influencias y demandas de los factores extra escolares y de los sujetos implicados en los contextos educativos locales.

En esta dinámica, la construcción del conocimiento remite interactivamente a los dos niveles: globalidad y localidad, entendiéndose entonces que la comprensión de los fenómenos particulares no puede abstraerse de las relaciones de interdependencia de lo que ocurre a escala mundial y para comprender los que ocurren en este nivel, es imprescindible considerar los procesos que ocurren en lo contextual, aspecto que se asume por los estudios comparados en educación.

Los **factores extra escolares**, son todas aquellas influencias que se derivan de las diferentes esferas que conforman la naturaleza y la sociedad e interactúan directamente con las políticas y los sistemas educativos. Estos son un sistema, donde considerando determinadas relaciones jerárquicas cada factor extra escolar señalado se deriva en varios factores.

Los factores **extra escolares naturales**; las características geográficas del país y las características demográficas- etnográficas. Los factores **extra escolares sociales**; incluye acontecimientos históricos de carácter político, económico y social que a nivel nacional, regional o universal influyen en los procesos y fenómenos investigados.

Las **características geográficas**, permiten constatar si la educación escolarizada satisface la especificidad geográfica del país. Se identifica el nombre oficial del país, tipo de gobierno, sus símbolos nacionales, la ubicación y límites fronterizos, organización administrativa y los rasgos geográficos esenciales.

Las **características demográficas – etnográficas**, permiten constatar si la educación escolarizada satisface las demandas de toda la población considerando su diversidad. Incluye en ella el número de habitantes del país y su distribución por región, composición racial, étnica, por edad y sexo y las diferencias lingüísticas.

Los **factores extra escolares sociales** permiten constatar la relación de las características y manifestaciones de la educación con la historia del país y las posibilidades de esta para satisfacer las exigencias contemporáneas y futuras, entre estos factores se destacan los *acontecimientos históricos*, que a nivel nacional, regional o universal influyeron e influyen en el origen y evolución de

las políticas y los sistemas educativos, *las características políticas, económicas, sociales y culturales* que están en estrecha relación con esta.

Los **acontecimientos históricos** son todos aquellos hechos y/o acontecimiento que han marcado un cambio sistémico y profundo en las relaciones económicas, políticas y sociales a nivel nacional, regional o universal que influyeron e influyen en el origen y la evolución de la educación. Estos están en el marco de guerras o conflictos armados, revolución social, un cambio de gobierno o de régimen, transformaciones en las relaciones económicas, entre otros.

Las **características económicas** permiten constatar si la educación escolarizada satisface las exigencias económicas actuales y futuras del país. Se incluye entre ellas, el nivel de desarrollo económico del país, el tipo de economía que predomina, moneda nacional, las fuentes fundamentales de obtención de las ganancias, las relaciones económicas fundamentales que mantiene con otros naciones, presencia en organismos u organizaciones económicas regionales o internacionales, las diferencias económicas entre las regiones y grupos poblacionales del país, la proyección de la política económica a corto y a largo plazo así como, el apoyo financiero del Estado a la educación.

Las **características políticas** determinan la orientación ideológica y clasista de la educación escolarizada. Se incluye en ellas el tipo de gobierno, la forma en que este se estructura y sus principales leyes incluyendo todas aquellas que tengan que ver con la educación, principales organismos e instituciones internacionales y regionales a las que pertenece el país y las principales proyecciones en las relaciones internacionales.

Las **características culturales**, permiten constatar si la educación escolarizada considera y satisface las diferentes necesidades culturales. Se incluye entre ellas las tradiciones, diversidad lingüística que se manifiestan a nivel nacional en las distintas regiones, comunidades y localidades..

Los **factores escolares** son todas las manifestaciones de la concepción educativa que sustenta la política y las prácticas educativas condicionadas por el apoyo material y el desarrollo profesional de la comunidad de educadores. Estos se manifiestan en el currículo oficial y el actuante, en el número, diversidad y contenidos de los libros de textos, materiales escolares y de las tecnologías de la comunicación y la información, el número y las características profesionales de la comunidad de educadores, las características de la red de instituciones escolares y educativas.

Las regularidades, leyes y sistema de principios.

Las regularidades que se definen tienen en cuenta la naturaleza de la educación escolarizada y su relación con la sociedad. Estas son:

- La naturaleza multifactorial de la política y el sistema educativo, lo que condiciona que su estudio integral se realice desde una perspectiva interdisciplinaria.
- Las políticas y los sistemas educativos son parte consustancial de la realidad donde se insertan, lo que condiciona que en la actividad educativa que se desarrolla en las instituciones escolares, se reflejen las características generales de la sociedad, así como la de la política educativa, mediada por las características de los participantes y de los factores extraescolares que inciden directamente en esos espacios, siendo esto una demostración de su carácter contextual.
- Interrelación e interdependencia entre las corrientes generales de orden económico, político, social, filosófico y educacional que se manifiestan en el ámbito general, particular y singular, lo que condiciona que las características de la políticas y los sistemas educativos en cada momento histórico y realidad social, se manifiesten de manera particular en los contextos educativos locales.

Un sistema de principios “tiene una función lógica- gnoseológica dentro de los límites de una teoría. A diferencia de las leyes de las ciencias que, expresan una relación esencial entre determinados fenómenos de la realidad,....De esta forma, una ley adquiere valor de principio cuando sirve de instrumento lógico para explicar, organizar o fundamentar la búsqueda de los conocimientos, esto es, de nuevos conceptos y leyes” (Rodríguez,2001,105).

Por ello su formulación facilita el rigor científico en la conducción de los estudios comparados. Como ya se precisa en otro momento la Educación Comparada ha estudiado desde diferentes perspectivas teórico – metodológicas la relación sociedad – educación escolarizada., considerando esta regularidad es que asumimos como ley educativa que sustenta el sistema de principio propuesto, la Ley general de la Pedagogía la Relación de la escuela con la vida.

Esta ley ha sido reformulada por diferentes autores (Roselló, P, Álvarez,C) pero en su esencia, plantea que la escuela es parte de la sociedad, en ella se forman las nuevas generaciones para servir a esta y desde estas instituciones se producen y estimulan los cambios que en todas las esferas va demandando el desarrollo de la propia sociedad.

En esta relación dialéctica la escuela que es la parte se subordina al todo que es la sociedad, estos múltiples nexos están presentes en cada uno de los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este de manera explícita o implícitamente se manifiestan, todas las relaciones y las características de la relación de la sociedad– educación escolarizada.

Los principios para los estudios comparativos que se propone, tienen carácter de sistema, constituyen aspectos generales de la estructuración teórica metodológica de los estudios comparados, permiten la dirección de las indagaciones determinando las características generales de la investigación.

Sistema de principios para la dirección de los estudios comparados en educación.

1. Principio de la interconexión universal de los problemas, las corrientes y las tendencias educativas y las manifestaciones específicas de estos en cada contexto educativo local.
2. Principio de la interrelación entre la política y el sistema educativo con las demandas de los factores extraescolares del país.
3. Principio de la interrelación de la proyección de la política educativa y la eficiencia de su puesta en práctica a través del sistema educativo
4. Principio de la interdependencia de los contextos educativos locales con los factores extra escolares.

A continuación se explica la esencia de cada uno de ellos.

1- Principio de la interconexión universal de los problemas, las corrientes y las tendencias educativas y las manifestaciones específicas de estos en cada contexto educativo local.

La interrelación entre la sociedad y las políticas y los sistemas educativos se revela a diferentes niveles, manifestando la concatenación universal de los fenómenos y los procesos, existe un plano general de interconexión y uno particular.

En el plano general, la interconexión se manifiesta a nivel internacional y regional, desde esta lógica, es posible constatar que las políticas educativas por el origen de su organización son muy similares en su letra en las diferentes regiones, de igual manera sucede con los problemas educativos y las respuestas y propuestas teóricas y prácticas que constituyen en su esencia el núcleo de las corrientes y las tendencias educativas.

Estas características universales de la educación, experimentan modificaciones en cada realidad educativa, por la participación de los diferentes sujetos que hacen la educación y los factores extraescolares inciden y se interrelacionan en el marco de esos espacios o contextos educativos.

Por esta dinámica de relaciones es que los fenómenos globales experimentan cambios específicos en las realidades locales donde se manifiestan, pudiéndose identificar en esos cambios las propuestas educativas más originales y revolucionarias.

Para aplicar este principio se necesita identificar;

- Período histórico y los acontecimientos de mayor significación en las esferas políticas, económicas, sociales, culturales, científicas, que a nivel universal, regional y nacional se manifiestan.
- Características generales de la política, los problemas, las corrientes y las tendencias educativas que se estudiarán.
- Relaciones entre las corrientes generales y la proyección y puesta en práctica de las o de la política educativa.

Para estudiar los o el **problema educativo** se necesita identificar:

- Las características en la proyección y puesta en práctica de las políticas educativas que inciden directamente en el problema.
- Los factores extraescolares que inciden en el origen, manifestaciones y posibles soluciones del problema.
- Las contradicciones que en la aplicación de las políticas educativas generan los o el problema educativo.
- El grado de generalidad, los antecedentes y principales manifestaciones del problema.
- Principales conceptualizaciones y fundamentos teóricos que sustentan el problema.
- La tendencia del desarrollo del problema educativo.
- Las características de las respuestas educativas que han contribuido a la solución del problema.

Para el estudio de una **corriente educativa** los elementos esenciales a constatar son:

- Las características de la o las políticas educativas donde se manifiesta la corriente educativa.
- Los problemas educativos que influyen con más fuerza en el surgimiento y desarrollo de la corriente estudiada.
- Las relaciones fundamentales que existen entre la aplicación de la política educativa, el problema educativo que influye en el surgimiento de la corriente y los factores escolares y extra escolares con mayor incidencia.
- Las características de los contextos educativos y los sujetos que generan la corriente educativa.
- Las teorías y las prácticas educativas predominantes en la corriente educativa.
- El protagonismo de la corriente educativa en la aplicación y la proyección de la política educativa.

Para el estudio de una **tendencia educativa** los elementos esenciales a constatar son:

- Las características generales de la política educativa donde se manifiesta la tendencia.
- El o los problemas educativos que están en la génesis de la tendencia educativa.
- Las relaciones fundamentales que existen entre, las o la política educativa, el o los problemas educativos y los factores extra escolares que influyen en el surgimiento y desarrollo de la tendencia educativa.
- El grado de generalidad de la tendencia (se manifiesta en la solución de problemas derivados de la aplicación de toda la política educativa o de algunas de sus dimensiones).
- Las tesis fundamentales que se fundamentan dentro de la tendencia y las soluciones propuestas y/ o practicadas.
- El punto de vista teórico y/ o práctico que está primando en su desarrollo.
- Las características de las comunidades de profesionales que se han involucrado en la tendencia.

2-Principio de la interrelación entre la política y el sistema educativo con las demandas de los factores extraescolares del país.

La política y el sistema educativo de un país son la legislación y la organización de la educación escolarizada a nivel nacional, es decir constituyen la expresión de mayor grado de generalidad en los límites nacionales de la educación escolarizada.

Por su naturaleza multifactorial, en la constitución, consolidación y desarrollo de la política y del sistema educativo, influye un sistema de factores naturales y sociales, son los denominados factores extra escolares.

Estos factores en su constante interrelación y transformación, hacen de la política y el sistema educativo parte consustancial de la sociedad donde se inserta. Las transformaciones que se producen en la base de la sociedad tienen una repercusión directa en la política y el sistema educativo, en la misma medida que en ellos se generan las principales premisas que pueden contribuir al cambio de la sociedad, por la relación dialéctica que se establece entre la base económica y la superestructura social.

Esta condicionante permite que la política y el sistema educativo sean un reflejo de la historia del país, que muestren las características de su presente y que desde ellos se proyecte el futuro.

Para la aplicación de este principio es necesario identificar:

- Las características de los factores extra escolares que influyen en la política y el sistema educativo.
- Las leyes que refrendan la política educativa.
- El ideal de ciudadano a formar a través del sistema educativo.
- La estructura y características del sistema educativo.
- Las características generales del currículo.
- Los problemas educativos que se generan en los contextos educativos locales a partir del proceso de cumplimiento de la política educativa.
- Lo distintivo del funcionamiento de la política y el sistema educativo del país.

3- Principio de la interrelación de la proyección de la política educativa y la eficiencia de su puesta en práctica a través del sistema educativo.

La eficiencia refleja la relación dialéctica que se manifiesta entre la política, el sistema educativo y los factores extra escolares. Se considera que la política y el sistema educativo son eficientes si logran en la práctica lo que queda declarado en la letra; si satisfacen las demandas actuales de los factores extra escolares y es lo suficientemente dinámica para contribuir a la transformación y el desarrollo de estos, y permite una cobertura para la formación permanente de todos los ciudadanos asegurando las condiciones materiales y pedagógicas.

Las condiciones materiales que garantizan la cobertura se refiere al apoyo financiero estatal, la existencia de una red de instituciones escolares para todos los niveles de enseñanza, suficientes maestros y profesores para satisfacer las demandas educativas, los materiales didácticos, los libros de textos, los laboratorios y la tecnología de la comunicación al alcance de todos los educadores y estudiantes.

Las condiciones pedagógicas se manifiestan en tres premisas esenciales; la concepción educativa, la concepción curricular y las prácticas educativas. Entre la política educativa, la concepción educativa y el currículo hay un proceso de interrelaciones que caracteriza la distancia entre lo declarado al nivel de la política y lo logrado en las prácticas educativas.

Como cualquier proceso, la determinación de la eficiencia de la política educativa es dinámica y cambiante, la política educativa debe satisfacer todo el tiempo las demandas de los factores extra escolares a través de las condiciones materiales y pedagógicas, al mismo tiempo que facilite como política su transformación al reconocer nuevas exigencias derivadas de los cambios de los factores extraescolares y de las condiciones materiales y pedagógicas. Las condiciones pedagógicas se transforman de manera consecuente a partir de la solución de los problemas educativos considerando los aportes teóricos y prácticos de la comunidad de educadores en sus contextos educativos.

La aplicación de este principio requiere la identificación de:

Las características de los factores extraescolares que influyen en la política y el sistema educativo.

- Las leyes que determinan la política educativa.
- El ideal de ciudadano a formar en cada nivel del sistema educativo.

- Las características de la concepción educativa y la curricular.
- Las características generales de las prácticas educativas.
- Las características generales de los sujetos que participan en la puesta en práctica de las políticas educativas en los diferentes niveles.
- Los cambios que se van generando desde las prácticas y demandan cambios en los factores extra escolares y en la política educativa.

4-. Principio de la interdependencia de los contextos educativos locales con los factores extraescolares.

Es en estos contextos donde se manifiesta la relación entre lo global y lo local y se puede evidenciar cómo desde ellos se facilita u obstaculiza el cumplimiento de la política educativa en estrecha relación con las influencias más inmediata del sistema de factores extra escolares.

Los límites de un contexto educativo local pueden estar determinados por leyes (un estado, un municipio, un centro escolar, entre otros) o por la vitalidad y la dinámica que se genere en un espacio educativo que puede ser escolarizado o no escolarizado, pero que está en estrecha relación con la política educativa.

Las mediaciones e interpretaciones de las políticas educativas en estos contextos permiten conocer las singularidades de las prácticas educativas que pueden ser impulsoras de cambios o conservadoras y defensoras de lo establecido.

Esto permite establecer comparaciones entre lo dispuesto, las condiciones reales para su aplicación y el resultado de lo aplicado, como manifestación de la relación de lo general y lo local.

La aplicación de este principio requiere la identificación de:

- El ideal de ciudadano que tiene que contribuir a formar en cada nivel del sistema educativo.
- La concepción educativa y curricular que define la política educativa.
- El sistema de factores extra escolares que inciden en las prácticas educativas.

- Las características generales del contexto educativo local.
- Las características de los sujetos que participan en las prácticas educativas del contexto.
- Los problemas educativos que jerarquizan para su solución.
- Los referentes teóricos y prácticos que sostienen para fundamentar sus prácticas y propuestas educativas.
- Los cambios que se van generando desde la práctica y demandan cambios en la política educativa.

Las etapas de la investigación o estudios comparados. Estructura y recomendaciones para su aplicación.

La propuesta para el desarrollo de investigaciones y estudios comparados se divide por etapas con el objetivo de lograr visualizar la metodología utilizada y los resultados de la investigación y por lógica la relación entre ambos.

La primera etapa se denomina caracterización y definición del objeto de la investigación, en esta se define y caracteriza el objeto de estudio y los factores extra escolares y escolares de mayor incidencia en el objeto de la investigación, así como, las relaciones e influencias mutuas que se derivan de ello.

La segunda etapa se propone la estructura metodológica de la investigación, en ella se puntualiza el alcance del estudio comparado, el tipo de estudio comparado, las variables e indicadores y la selección de las fuentes de información.

La tercera etapa, la comparación y fundamentación de las recomendaciones.

Las investigaciones comparadas se distinguen de otro tipo de investigación educativa, por establecer relaciones explícitas entre la política educativa declarada y las manifestaciones de esta en la realidad, en las prácticas educativas cotidianas que se manifiestan en los contextos educativos locales, de esta manera se logra que desde lo particular se puedan identificar las influencias de lo general y por consiguiente el protagonismo de los educadores dentro de este proceso.

Esta concepción de la investigación permite indagar y fundamentar el carácter histórico de los fenómenos que se estudian, al analizar las causas, las relaciones y las consecuencias que han

devenido en características y rasgos esenciales de las manifestaciones de la educación que se estudia.

Tiene un enfoque interdisciplinar y sistémico al utilizar los presupuestos teóricos y metódicos de otras ciencias sociales, exactas, naturales y de la educación y establecer relaciones entre los fenómenos estudiados y entre estos y los factores extra escolares y escolares para determinar sus manifestaciones generales y específicas.

Por otra parte, tiene una función crítica y constructiva, sobre la base de contextualizar las relaciones entre los factores extraescolares y los escolares con el fenómeno que se estudia, pudiendo establecer las causas y las consecuencias y proponer alternativas de cambio y solución.

Con su aplicación, se facilita la investigación de otras realidades educativas y la valoración de manera integral estas, sin establecer modelos a seguir, lo que se pretende es identificar la singularidad de la proyección y prácticas de las políticas educativas dentro de las relaciones generales y las manifestaciones aparentemente homogéneas.

Primera etapa, caracterización y definición del objeto de la investigación.

Teorizar sobre los fenómenos educativos que conforman el objeto de estudio de la investigación contribuye a la consolidación del cuerpo teórico de la ciencia, si se parte de considerar “que los conceptos no existen aislados sino que constituyen los componentes cruciales de las teorías. En el proceso de evolución de los sistemas teóricos los conceptos ganan en profundidad, se hacen más ricos y concretos. Por lo tanto, los contenidos y el desarrollo de las teorías científicas se expresan de modo resumido en sus sistemas conceptuales” (Rodríguez, 2001, 137), siendo esta la razón esencial de esta primera etapa.

- **Definición y caracterización del objeto de la investigación:**

El primer aspecto de orientación general para realizar estudios comparados en educación consiste en la definición o conceptualización del fenómeno o proceso a estudiar, este se enmarca dentro del objeto de estudio de la ciencia, y en este caso según el criterio que se fundamenta en la obra, estos son : la política y el sistema educativo, un problema , una corriente y una tendencia educativa o un contexto educativo local.

La caracterización permite descomponer el objeto o fenómeno que se estudia en sus partes integrantes, indicándose aquellos elementos que están en relación directa con su esencia, lo que lo tipifica y lo distingue. Ocurre con ello un proceso de análisis, al aislar los rasgos distintivos y de síntesis cuando se define lo que lo tipifica.

La caracterización es desde una perspectiva interdisciplinaria la que permite, considerar las diferentes aristas del objeto desde una posición dialéctica, precisando su carácter histórico y contextual y su posible proyección.

Estos requisitos que son válidos para otras investigaciones educacionales en los estudios comparados, asumen una vital importancia porque permiten superar las comparaciones ingenuas de carácter ateuórico, facilitando con ello estudios históricos, analíticos, reflexivos.

En esta etapa se tiene la primera aproximación teórica y práctica a la problemática a investigar, esta se puede ajustar o reformular en la medida que se avance y se confronte con la práctica. Dentro de la conceptualización se define los factores extra escolares y los escolares. Considerando los fundamentos teóricos se definen el sistema de variables e indicadores.

En la caracterización se considera la de los sujetos participantes, esto incluye tanto a funcionarios de educación, educadores, educandos y otros beneficiarios como la familia o los miembros de la sociedad que desde sus diferentes comunidades perciben la incidencia de la educación y por tanto tienen criterios al respecto.

- **Los factores extraescolares y escolares de mayor incidencia en el objeto de estudio.**

El estudio de los factores extra escolares y escolares y su incidencia y las relaciones fundamentales con el objeto de la investigación permite sustentar el carácter histórico, contextual y proyectivo de la investigación y la naturaleza multifactorial de la educación.

Como ya se señaló, la política y el sistema educativo son la expresión legal de mayor generalidad en el marco de una Nación, por ello su estudio general o parcial exige de la investigación de todos los factores extra escolares y escolares para constatar la especificidad de esta y su pertinencia en relación con la sociedad de que es parte, sus posibilidades de cambio y transformación en función de las perspectivas de desarrollo.

Los problemas, las corrientes y las tendencias educativas tienen un nivel de interrelación e interdependencia entre ellos, en la misma medida que se relacionan con las diferentes esferas de la sociedad y las políticas educativas donde se originan y se manifiestan, por ser diferentes aristas de la manifestación de la puesta en práctica de estas. Esto es una premisa para que exista un conjunto de factores extra escolares comunes que inciden en el surgimiento, manifestación y desarrollo de ellos.

Partir de considerar los mismos factores extra escolares para los tres fenómenos educativos estudiados no significa que existan matices en su incidencia los cuales dependen de su dinámica interna y de su grado de generalidad.

En cuanto a los contextos educativos locales, los factores extra escolares se contextualizan e inciden de manera singular a partir de las relaciones de lo general con lo particular. La especificidad que adquiere la incidencia de los factores extra escolares en los contextos educativos locales, radica en que los factores de carácter general interactúan con los de carácter local y estos son los que inciden directamente en estos contextos mediatizados por la influencia de los factores escolares.

Segunda etapa, estructura metodológica de la investigación.

Cuando se consultan algunas de los textos de metodología de la investigación educativa las clasificaciones más comunes sobre el tipo de investigación considera los paradigmas que sustenta a esta así, se orienta una investigación para constatar las manifestaciones de los procesos educativos y estamos en presencia de una investigación positivista que puede devenir en un experimento o la verificación de una idea o concepción preestablecida denominada hipótesis, por su objetivo esta puede ser una investigación cuantitativa.

Si lo que se trata es de considerar las relaciones subjetivas de los procesos educativos y develar sus manifestaciones en la práctica, estamos en presencia de una investigación que sigue los cánones del paradigma socio- crítico y se apoya en métodos que proporciona una valoración cualitativa de la realidad. Cuando lo que se pretende es lograr un cambio a corto plazo de las prácticas educativas desde los referentes de las ciencias la investigación acción puede servir como concepción investigativa.

Las investigaciones comparadas pueden asumir como punto de partida los paradigmas generales antes señalados, tener por tanto una orientación positivista o socio crítica o en el caso que proponemos como se ha señalado, se parte de la filosofía dialectico materialista que sitúa el análisis en la vinculación de la teoría y la práctica educativa como el punto de partida, por tanto, la perspectiva de constatar los hechos y valorarlos de manera crítica y constructiva permite llegar a valor el objeto de investigación de forma histórica, contextual y proyectiva, tanto si partimos de lo general a lo particular como de lo particular a lo general.

Basado en esa lógica científica es que se organizan los estudios por niveles, pretendiendo en algunos casos particularizar el estudio de la política y el sistema educativo de un país o en otros casos realizar estudios entre varios países.

- **Alcance del estudio comparado en educación.**

Para determinar el alcance del estudio se precisa el tipo de estudio, determinación de variables e indicadores según el tipo de estudio, selección del sistema de métodos y las fuentes de información.

Determinar los tipos de estudios comparados, facilita la orientación de los objetivos de este así como su alcance. En la clasificación propuesta se determinan los tipos de estudios por niveles.

Los estudios de **primer nivel**: son estudios monográficos que caracterizan la educación en un país o países cuya finalidad es obtener conocimientos de todo el sistema de educación o de un nivel de educación en específico y valorar comparativamente la relación que existe entre la política declarada (nivel de aspiración) y la realidad educativa.

En estos estudios, la investigación se realiza de manera vertical y se compara lo declarado en la política educativa como ideal a cumplir y las posibilidades reales que tiene el sistema educativo de satisfacer este ideal a partir de las relaciones con los factores extra escolares. Este tipo de estudio también se le denomina "estudios de casos", permite desarrollar una investigación auto referencial, reconocer lo distintivo de la política y el sistema educativo y su capacidad para satisfacer las demandas de la sociedad y la población.

Los estudios de **segundo nivel**: son estudios comparativos entre países y regiones, cuya finalidad es establecer semejanzas, diferencias y las perspectivas de desarrollo de la manifestación de la educación escolarizada que se estudie en el marco de las interacciones existentes entre la educación, la economía y la sociedad.

En ellos la comparación se dirige de manera horizontal, para realizarla es necesario que se seleccionen fenómenos educativos que tienen alguna semejanza, esta puede ser por características generales o específicas. Estas investigaciones dan la posibilidad de comparar estructuras de los sistemas educativos, procesos educativos que se pongan en práctica en cualquier nivel de educación dentro de las políticas y los sistemas educativos que se seleccionan o de las políticas y los sistemas educativos completos.

Los estudios de **tercer nivel**: en estas investigaciones se localizan los problemas, las corrientes y las tendencias educativas en el contexto nacional, regional y/o internacional, se establecen las regularidades y valoran las relaciones causa – efecto en los marcos de las interacciones existentes entre la educación, la política, la economía y la sociedad de la región que se estudie y de los países que se incluyan en la muestra.

Los estudios comparados en este nivel se dirigen de manera horizontal en un primer momento hacia la localización de los problemas, las corrientes y las tendencias educativas, según sea el objeto de la investigación.

En este proceso se caracteriza el fenómeno a investigar y los factores extra escolares que a nivel macro están influyendo en su surgimiento y evolución, para que en un segundo momento se dirija la comparación de lo general a lo particular (dirección vertical) se pueda identificar la manifestación del fenómeno estudiado en los contextos internacionales, regionales o nacionales, ver sus características y la relación con los factores extra escolares y escolares que a nivel de esos contextos están influyendo.

Los estudios de **cuarto nivel**: son investigaciones comparadas cuya finalidad es valorar las relación entre lo establecido en la política y el sistema educativo y las diferentes alternativas teóricas y prácticas que desde los contextos educativos locales proponen los sujetos que en ellos participan.

Estos estudios están dirigidos a conocer la contribución de las prácticas educativas sistemáticas a la proyección de las políticas educativas y a las problemáticas educativas que cotidianamente deben resolver los sujetos que participan en estos procesos, atendiendo a las demandas de los factores extra escolares y escolares que se manifiestan en esos espacios.

La determinación de las variables e indicadores en torno al objeto de estudio, permite la elaboración de instrumentos de investigación que faciliten la obtención de la información necesaria para poder caracterizarlo.

- **La definición de un sistema de variables e indicadores.**

En las investigaciones comparadas es un elemento polémico en la actualidad la definición de un sistema de variables e indicadores, pues se parte del hecho de que la mayoría de estas investigaciones o estudios en la actualidad son macro-investigaciones guiadas por un sistema de variables e indicadores elaborados para ser aplicados por igual a un número significativo de países sin considerar las particularidades y la diversidad de cada uno de ellos.

Para suplir esta insuficiencia, se asume la necesidad de elaborar o seleccionar variables e indicadores que permitan en su aplicación e interpretación constatar y valorar la relación múltiple del origen y las manifestaciones de la educación escolarizada en relación con el contexto. Para ello se debe considerar los conceptos definidos y los factores extra escolares y escolares que inciden en los procesos estudiados.

Esta concepción de variable e indicador está justificada por la intención crítica y valorativa de la investigación y parte de considerar la teoría elaborada por algunos estudiosos en el campo de las ciencias de la educación en los últimos años.

Se destaca en esta concepción la necesidad de elaborar variables e indicadores, de acuerdo al objeto, los cuales constituyen un punto de partida conceptual de un proceso que está en continuo desarrollo por lo que, "los indicadores pretenden informar sobre el funcionamiento de la educación, detectar los problemas y llamar la atención sobre lo que está sucediendo " (Marchesi, Martín, 1998,41)

Para Alejandro Tiana, "un indicador (...) proporciona información relevante acerca de algún aspecto significativo de la realidad educativa"(Tiana, 1997, 50). La información que ofrecen las variables y los indicadores no establece qué debe hacerse para lograr el cambio, pero facilita la elaboración de estrategias para lograrlo. Se asume, por tanto, que la determinación de los indicadores para una variable o selección de los ya elaboradas, es premisa esencial para que satisfaga las exigencias de la investigación.

La aplicación del sistema de variables e indicadores, debe permitir la organización, la sistematización de la información y los datos, además, determinar las causales fundamentales que le dieron origen al objeto de estudio e influyen en su evolución y las manifestaciones actuales.

- **Criterio para la selección del sistema de métodos de investigación.**

En cuanto a la problemática de los métodos para investigar los fenómenos que conforman su campo de acción, en la medida que se amplió el objeto de estudio y se desarrollaron diferentes propuestas de investigación, se ha llegado a la concepción de que para comparar se puede hacer uso tanto de métodos cuantitativos como cualitativos, porque esto dependerá del fenómeno que se estudia y de las posibilidades que la metodología utilizada brinde para el estudio multi-causal del fenómeno.

La selección de los métodos de investigación está determinada por la naturaleza del objeto de estudio, del objetivo de la investigación, del sistema de variables e indicadores establecidos y del tipo de estudios comparados y de las posibilidades que den para aplicar el sistema de principios. Estos elementos son esenciales básicos, para lograr que el sistema de métodos seleccionados satisfagan y se corresponda con las exigencias de la plataforma teórica que fundamenta la investigación.

En este caso comparar no es solo un método, sino una concepción teórica metodológica que permite abordar el objeto de estudio en todas sus dimensiones y manifestaciones de manera integral, interrelacionada e interdisciplinar.

Este sistema debe permitir, la sistematización de la concepción teórica que se constatará, para profundizarla y reconstruirla en su confrontación y validación con la práctica, por tanto, el criterio de los sujetos que participan en estos procesos son esenciales para determinar las contradicciones, las tendencias en el desarrollo y los núcleos que pueden ser motivadores de cambios.

El análisis documental se constituye en un método de obligatorio uso en estos tipos de estudios por la importancia de la información que los distintos documentos tanto teóricos como los que recopilan información de la práctica, pueden proporcionar. Se hace necesario precisar la importancia de una adecuada selección de las fuentes de información que se utilicen en esta etapa, las cuales deben permitir una aproximación a las características del objeto de estudio.

El estudio en el terreno, puede apoyarse en técnicas de interrogación directa a los sujetos implicados, tales como encuestas y/o entrevistas, además del método de observación cuya utilidad es innegable para estos fines. Lo importante en esta etapa es tener una primera conceptualización sobre el objeto que se investiga a partir de su descripción y sus relaciones con el contexto en que se manifiesta.

- **La selección de las fuentes de información.**

Otro aspecto determinante en los fundamentos teóricos y metodológicos es la selección y la clasificación de las fuentes para la obtención de la información.

Existen varios criterios para clasificar las fuentes de información, uno de ellos es el propuesto G. Z. F. Bereday en el año 1968 y que fue retomado D. Márquez 1973, ellos clasificaron las fuentes de información en primarias, secundarias y materiales auxiliares. Entre las fuentes primarias estos autores incluyen una variada gama de documentos que van desde los informes de comisiones, los ministerios, los organismos internacionales y los nacionales, que ofrecen datos sobre la educación de manera condensada – en estas fuentes se pueden encontrar trabajos o investigaciones que sistematicen toda la realidad educativa o parte de ella–, también clasifican dentro de esto los debates legislativos, las conferencias, los seminarios, los eventos, los folletos y los libros que expresen las opiniones de los participantes en el proceso educativo y la de los ciudadanos que son beneficiarios de este servicio. Dentro de esta clasificación los autores consideran, la información directa recogida en el terreno.

Como fuentes secundarias se consideran, los libros, los compendios, las colecciones de artículos que ofrecen información sobre las opiniones de los que participan en los procesos educativos desde diferentes roles. Estas fuentes acercan al investigador a la práctica educativa sin que se realice necesariamente investigación de campo.

La otra fuente que se indica son los materiales auxiliares y dentro de estos se clasifican los libros y otras publicaciones no ligadas aparentemente a la educación, –libros de cultura general, de sociología, economía, política, entre otras–, que facilitan entender la relación de la educación con los factores extraescolares y valorar las múltiples manifestaciones de ese proceso.

Para los autores citados (Beredey, Márquez) resulta de vital importancia en los estudios comparados en educación la información obtenida en el terreno, la que denominan como trabajo de campo, pero son precisos en puntualizar que la información constatada por estas vías puede resultar deficiente y controvertida si el investigador no lleva un plan previo de observación, puede dejarse llevar por las primeras impresiones o simplemente observar lo más llamativo y conocido de la realidad sin valorar la esencia de las relaciones y sus manifestaciones.

Se considera que por el protagonismo que en la actualidad tienen los organismos internacionales, como ya se ha fundamentado, en la realización de este tipo de estudios y en la producción y divulgación de la información, es necesario la constatación del origen de la información y el propósito que esta tiene. Se ha planteado, que muchas publicaciones pueden ser una vía para justificar e imponer reformas y transferencias educativas que expresan las opiniones consensuadas de un grupo que imponen al resto sus intereses y puntos de vista (Popkewitez y Pereyra 1997, Steiner – Khamisi 2002, Massón 2003).

Otro criterio de clasificación es el sustentado por Héctor Ferrán, este investigador sostuvo que existen dos grupos amplios de fuentes de información las cuales se clasifican a partir de las características de la información que ofrecen;

- unas fuentes que dan el estado proyectado y deseado de las manifestaciones de la educación escolarizada que se investiga,
- un segundo grupo que indaga en la práctica educativa y en las opiniones de los participantes y de los que se benefician de ella.

Al primer grupo de fuentes se les clasifica oficiales y al segundo no oficiales. Las fuentes oficiales son las que facilitan la información ofrecida por los organismos e instituciones encargados de planificar, dirigir, controlar y divulgar las políticas educativas y el resultado de su aplicación. Esta

información procede de los Ministerios de Educación, organismos nacionales e internacionales que divulgan la información a partir de criterios conceptuales establecidos a escala internacional.

Dentro de las fuentes no oficiales están las opiniones que se obtienen por diferentes medios (seminarios, conferencias, congresos, entrevistas, artículos, estudio de campo, entre otras) que recogen las opiniones de los que hacen la educación y/o se sirven de ella.

Se asume como válidos los criterios de clasificación de las fuentes de información que se analizaron u otros que puedan elaborar los investigadores si facilitan constatar y valorar cómo se manifiesta la relación entre:

- los factores extra escolares y escolares y la relación de estos con la esfera de la educación escolarizada que se investiga, desde sus manifestaciones más generales hasta sus manifestaciones contextuales.
- lo establecido como política educativa y la realidad de su puesta en práctica.
- las características esenciales del fenómeno que se estudia (la política y el sistema educativo, los problemas, las corrientes, las tendencias educativas) y su manifestación en los diferentes contextos educativos locales donde se manifiestan.
- las opiniones de los sujetos que participan y son beneficiarios de la educación escolarizada que se investiga.
- la valoración proyectiva del fenómeno educativo estudiado.

Tercera etapa: la comparación y la fundamentación de las recomendaciones.

El proceso de comparación de los resultados depende del tipo de estudio comparado que se ha realizado, del período de tiempo en que se enmarca el propósito de la investigación y de los factores extra escolares y escolares identificados.

En los estudios del **primer nivel**, los resultados de la comparación van dirigidos a determinar la relación entre la política educativa declarada y la aplicada, por lo que se considera como resultados de la investigación;

- La caracterización con un enfoque histórico y multi causal, la relación de los factores extraescolares y escolares con la política y el sistema educativo, para determinar las

transformaciones esenciales que se han manifestado a través de la historia y las propuestas proyectivas.

- La determinación de los problemas educativos y los factores extraescolares y escolares que inciden en ello, para determinar las contradicciones fundamentales y las causas de estas que inciden directamente en el cumplimiento de la política educativa.
- La determinación de los contextos educativos locales, para caracterizarlos y determinar las diferentes vías y alternativas que asumen en la puesta en práctica de la política educativa con ello se determinan las corrientes y/o tendencias educativas que en ellos se manifiestan.
- La determinación de las tendencias en su desarrollo, que van dirigidas a señalar lo que tipifica a través de la historia, los hitos o momentos que han marcado un cambio en los factores extra y escolares y por consiguiente en la política educativa, las similitudes y las diferencias con otras políticas y sistemas educativos.
- Las recomendaciones, que va dirigidas a señalar los cambios en los factores extra escolares y escolares que influirán directamente en el cumplimiento o transformación de la política y el sistema educativo, así como las posibles vías para lograrlo.

El propósito de los estudios de **segundo nivel**, es realizar una comparación de la proyección y la aplicación de la educación en varios países o regiones. La comparación se puede realizar a partir de considerar un problema y ver cómo este se manifiesta contextualmente en los países seleccionados o estudiar las políticas y los sistemas educativos en su proyección y aplicación en general o en una parte de su estructura o niveles.

Para ello se caracteriza cada uno de los países y su Política Educativa como se ha señalado en el estudio de caso, en un segundo momento se identifica cómo estos factores y su interrelación se manifiestan en los diferentes países a estudiar o en la región que se investiga, esto permite determinar las causas que están o han influido en la manifestación del fenómeno a nivel general, facilitando que se identifique que de común tienen las políticas investigadas y qué de diferente a partir de las particularidades que se manifiestan en la singularidad de cada contexto educativo.

Se considera resultados de la investigación;

- La caracterización histórica y multi-causal de las diferentes políticas y sistemas educativos y de los factores extra escolares sociales; que inciden en los países seleccionados o en la

región para determinar la repercusión y la relación entre estos y la proyección y la puesta en práctica de las políticas educativas fundamentando lo común y lo diferente entre ellas.

- La caracterización del proceso, estructura o manifestación de la práctica educativa que se investiga para determinar la relación de esta con la política donde se inserta y lo común y diferente entre las políticas y los sistemas educativos y las manifestaciones que se investigan.
- La fundamentación de la tendencia en el desarrollo, que van dirigidas a determinar lo común y lo diferente de los cambios a través de la historia.
- Las recomendaciones, que va dirigidas a señalar los cambios que precisan los factores extra escolares y escolares que influirán directamente en la transformación de la situación actual y posibles vías para lograrlo.

El propósito de los estudios de **tercer nivel** es localizar un problema, corriente o tendencia educativa en el contexto nacional, regional y/o internacional y establecer las regularidades de su manifestación en las política y sistemas educativo de un país o un grupo de ello y valoran las relaciones causa – efecto en los marcos de las interacciones existentes entre la educación, la política, la economía y la sociedad de la región que se estudie y de los países que se incluyan en la muestra.

Para ello, se define y caracteriza el problema, la corriente y la tendencia educativa que en el marco regional o internacional se esté manifestando, lo que pueden seguir las reglas que se recomendaron en la definición de los principios. En un segundo momento se caracterizan cada una de las políticas y los sistemas que conforman el estudio y se determina la forma específica que en ellos se manifiesta el problema, la corriente o tendencia educativa investigada para determinar lo general y lo específico de su manifestación y a partir de ello sugerir recomendaciones.

Se consideran resultados de la investigación;

- La caracterización histórica y multi-causal del problema, la corriente y/o a tendencia educativa que se estudia.
- La caracterización histórica y multi-causal de las políticas y los sistemas educativos que se incluye en el estudio para determinar la generalidad y singularidad de las manifestaciones del proceso estudiado en los diferentes países.

- Caracterizar experiencias educativas que se manifiestan en los contextos educativos locales y son referencias de prácticas creativas y transformadoras para determinar qué la distingue y es posible generalizar.
- La fundamentación de la tendencia en el desarrollo, que van dirigidas a determinar las regularidades en lo común y lo diferente en cada país.
- Las recomendaciones, que van dirigidas a precisar los cambios en los factores extra escolares y escolares que influirán directamente en la transformación de la situación actual reconociendo como referente as experiencias desarrolladas en los contextos educativos locales como posibles vías para las transformaciones y desarrollo de la educación.

Los estudios de **cuarto nivel**: son investigaciones comparadas cuya finalidad es valorar las relación entre lo establecido en la política y el sistema educativo y las diferentes alternativas teóricas y prácticas que desde los contextos educativos locales proponen los sujetos que en ellos participan.

Se consideran resultados de la investigación;

- La caracterización histórica y multi-causal de la política y el sistema educativo y el conjunto de factores extraescolares que se relacionan con esta para determinar las contradicciones que se generan entre la política declarada y la aplicada.
- La caracterización de los contextos educativos locales para determinar las especificidades de la comunidad de educadores y sus prácticas en relación con los factores extraescolares que en ellos inciden.
- La fundamentación de la tendencia en el desarrollo, que van dirigidas a determinar las concepciones teóricas que asumen la diversidad y singularidad de las prácticas en relación con la puesta en práctica de la política educativa.
- Las recomendaciones dirigidas a determinar las experiencias educativas investigadas que son posibles generalizar, los cambios y/ o transformaciones posibles a introducir en la proyección y aplicación de las políticas educativas para lograr su pertinencia y las posibles vías para la sistematización y divulgación de las experiencias.

TERCERA PARTE

REFLEXIONES NECESARIAS SOBRE LAS POLÍTICAS Y LOS SISTEMAS EDUCATIVOS, LOS PROBLEMA, LAS CORRIENTES Y LAS TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA DURANTE EL SIGLO XX Y PRIMERA DÉCADA DEL XXI.

La constitución de las políticas y los sistemas educativos nacionales fueron el resultado de un proceso que influyó de manera determinante en la historia de la humanidad La Revolución Burguesa Francesa. Dentro de sus pilares, se consideró un cambio profundo en la estructura, política económica y social cual debía responder al nuevo proyecto capitalistas. Bajo la influencia de la propuesta francesa, la mayoría de los países europeos determinaron su política de estado y dentro de ellas la educativa.

La consolidación como naciones de los países de Europa y de América del Norte como países capitalistas, determinaron en un nuevo orden de relaciones mundiales denominado como capitalismo de Estado competitivas, donde la clase dominante, la burguesía ejercía su poder a través de estructuras e instituciones bien definidas sobre una clase vinculada a la producción de los bienes materiales.

Las relaciones mundiales que se derivaron desde estos países - antiguas metrópolis la mayoría- a otros países marcados fuertemente por un largo período colonial, siguieron teniendo la naturaleza explotadora de la etapa colonial, lo que fueron determinante en la consolidación de su estatus de dependencia con relación a los países del centro, la educación se fue adecuando a esta situación y sirvió de vía de consolidación.

Este proceso nunca fue ni será de manera lineal, lo impuesto a través de las relaciones de dependencia ha sufrido transformaciones trascendentales por los procesos de contextualización y mucha de las veces de resistencia a lo impuesto, proceso insuficientemente investigado aun.

Dentro de estos macros procesos, la América Latina y el Caribe obtuvieron el estatus de regiones dependientes, en el siglo XIX de España y Portugal fundamentalmente y durante el siglo XX hasta la actualidad de Estados Unidos y los círculos de poder que desde ese país se generan. En estas relaciones, un aspecto significativamente representativo son las políticas y los sistemas

educativos. Desde su constitución han estado bajo la influencia de tres macro-procesos con cierta sucesión histórica: la colonización, la independencia y la intervención norteamericana.

Estos tres macro-procesos han generado a través de la historia y hasta la actualidad, un conjunto de factores extraescolares y escolares que tipifican, al tiempo que distinguen, las políticas educativas y su puesta en práctica de esta parte del mundo. Dentro de estos se distingue; la cultura de los pueblos originarios y las características a ella asociadas, la impronta de los países europeos como colonizadores, el surgimiento de una nueva población “criolla”, hijos de estas tierras y resultado del entramado socio-cultural y de la mezcla de varias culturas y razas, así como, la presencia intervencionista de Estados Unidos.

Todos en una u otra medida se revelan y relacionan en cada época histórica y contexto nacional, pautando las dinámicas entre política educativa declarada u oficial, y la que se aplica. La historia y la actualidad de esa realidad se develan a través de un sistema de regularidades;

- Las políticas y los sistemas educativos, surgieron sobre la base de modelos foráneos e impuestos, bajo la influencia de la colonización primero, y del neocolonialismo después, por lo que no han satisfecho a través de la historia las demandas educativas de todos.
- Los análisis de la realidad educativa y las propuestas de solución de sus problemas y contradicciones, en la mayoría de los casos, tienen un enfoque teórico y metodológico foráneo y representan la política y los discursos oficiales sin consideran las experiencias desarrolladas en los contextos educativos locales.
- La lucha incesante e ininterrumpida por ser independientes a lo largo de la conformación y consolidación de las naciones, ha originado un pensamiento y una acción que se puede calificar de autónoma, autóctona y revolucionaria, generadora de un proceso de resistencia manifiesto en las prácticas y la reflexión teórica originadas en los contextos educativos locales, constituyendo estas los núcleos para cualquier transformación educativa.

La constitución de las políticas y los sistemas educativos.

Como ya se señaló la regularidad que marcó la constitución de las políticas y los sistemas educativos en esta área del mundo es que estos fueron el resultado de la base de modelos foráneos e impuestos bajo la influencia de la colonización primero, y del neocolonialismo después, por lo que no han satisfecho a través de la historia las demandas educativas de todos los ciudadanos.

La constitución de las políticas y los sistemas educativos se realizó durante la colonización y el proceso de independencia, ejemplo de eso lo demuestra los datos que se sistematizan en el cuadro III.

Fecha de constitución de las políticas y los sistemas educativos.

Cuadro II

PERÍODOS	PAÍSES CARIBEÑOS	PAÍSES DE CENTRO AMÉRICA	PAÍSES DE AMÉRICA DEL SUR
Segunda mitad del siglo XIX	República Dominicana -1887 Puerto Rico -1899	México-1867 Guatemala- 1882 Honduras -1882 El Salvador- 1885 Costa Rica-1886 Nicaragua -1894	Chile -1860 Venezuela -1870 Argentina -1884 Uruguay-1877 Paraguay -1887 Brasil 1891
Principios del siglo XX	Cuba -1900 Colombia -1903	Panamá 1904	Perú -1905 Ecuador -1906 Bolivia 1908

Esta constitución en sus declaraciones asumió los pilares básicos del pensamiento liberal europeo e independentista latinoamericano, estableciéndose un conjunto de principios prácticamente similares en todas las políticas (Ver cuadro IV).

Principios básicos de las Políticas Educativas.

Cuadro III

Derecho a la educación	Convierte a la educación en un servicio público, al servicio de todos.
Estatalidad de la enseñanza.	El Estado debía garantizar la educación para todos, fundamentalmente la básica.
Obligatoriedad de la educación básica.	Convierte a la educación en un derecho de todos, de responsabilidad del Estado.

Gratuidad de la educación	Convierte la educación en un derecho para todos, de responsabilidad del Estado.
Coeducación	Convierte la educación en un derecho para los hombres y mujeres.
Libertad de la educación	Convierte la educación como un servicio público y privado.
Laicidad	Convierte la educación en un servicio estatal sin intervención de la Iglesia

El derecho a la educación se contempló dentro del término de Educación Popular, la cual se enarbolaba en contra del elitismo y significaba en esencia el derecho a la cultura. En no todos los casos esto se entendió con esta amplitud dejar excluido a las minorías étnicas o los negros.

En el caso del carácter estatal de la educación, fueron varios los que proclamaron ese servicio público, como es el caso de Simón Bolívar, José Pedro Varela, José María Luis de Mora y Manuel Belgrado entre muchos.

En cuanto al laicismo, se manifestaba en sentido general en contra de que la enseñanza religiosa se realizara en la escuela, esta se reservaba a la familia y a los templos.

El tratamiento de la religión en la educación es uno de los presupuestos esenciales del pensamiento liberal latinoamericano, sobre este aspecto se debatieron tres posiciones bien definidas, la primera enarbolada por los católicos y especialmente por los padres jesuitas, que defendían la subordinación total del Estado a la Iglesia, otros que se proponían una unión oficial de ambas instituciones donde la iglesia se ocupara fundamentalmente de la formación moral y una tercera variante que se considera la más democrática, revolucionaria y progresista, la de total separación Estado- Iglesia. En México se aplicó fundamentalmente la tercera variante como se presenta en otro momento de la obra.

La obligatoriedad de la enseñanza, se puso de manifiesto a través de medidas que garantizaban la presencia de los niños en los centros escolares. En el año 1824 Bolívar decretó la obligación de asistir a la escuela para todos los niños entre cuatro y catorce años de edad de la Gran Colombia (Venezuela, Colombia y Ecuador).

En el año 1833 José María Luis de Mora implementó este principio para México, lo que se profundiza en 1867 al promulgar otra ley que profundiza en la gratuidad de la enseñanza y sanciona a los padres que no envían a sus hijos a la escuela, esto se promulga durante la presidencia de Benito Juárez.

En el caso de la gratuidad no resultó fácil de establecer, por tanto el principio del derecho a la educación obligatoria estuvo afectado en su cumplimiento en la mayoría de los países.

Otros de los rasgos similares a todas las políticas educativas fue, la organización y financiamiento de los sistemas educativos, los que se organizaron de manera centralizada, descentralizada o centralizada / descentralizada. Asumir una u otra vía dependió de la organización del Estado, si este era unitario, la organización fue centralizada y en caso de gobiernos federativos, la organización es descentralizada o combinando las dos.

Lo anterior tiene un reflejo puntual en la educación al organizarla bajo el estilo centralizado, los órganos centrales (Ministerio o Secretaria de educación) disponen del presupuesto a invertir por una parte y por otra, planifican, organizan y controlan el currículo escolar para todos los niveles del sistema.

Si se aplicaba la descentralización, el financiamiento se distribuye por los diferentes niveles de gobierno, dígase provincias, municipios o condados. De igual manera esos niveles intermedios tienen derecho, a partir de un tronco común y de exigencias o requisitos generales del currículo, determinar otros contenidos a incluir considerando las particularidades y las necesidades específicas de cada región.

Cuando se combinaba centralización y descentralización, comúnmente el Estado, desde sus órganos centrales, se hacen cargo de todos los gastos, determina los requisitos esenciales del currículo, pero establece determinada flexibilidad para incluir aquellos contenidos que satisfacen las diferencias y las exigencias de cada contexto. La mayoría de los países en la región asumieron el modelo centralizado.

En la constitución y consolidación de las naciones tanto en los países europeos como de América del Norte la educación escolarizada fue determinante en la conformación de la “noción” nación. En estos complejos procesos la educación escolarizada facilitó y promovió la cohesión nacional, la integración política y la legitimación de la nueva sociedad liberal. Esto ocurrió fundamentalmente, a través de una formación uniforme y homogénea, sustentada en una concepción educativa que a través del currículo se propuso referentes comunes para la formación ciudadana de la población con una cosmovisión del mundo similar para todos.

Esta misma concepción se asumió en los países de la región sin considerar las diferencias económicas, sociales y culturales y por consiguiente las características de los pueblos originarios. Tener a Europa y Estados Unidos como cultura referente e impuesta desde las clases en el poder, hizo que las políticas y los sistemas educativos no tuvieran en cuenta las exigencias contextuales y humanas de esta parte del mundo.

El proceso de homogenizar a través de la educación fue demostrado, en investigaciones recientes por la estudiosa, Ana María Montenegro, la cual indaga en el proceso de la constitución de la República de Argentina durante el período 1853-1935 y para ello se apoya en los libros de textos utilizados en la escuela primaria en este momento.

Argentina se constituye como Nación en el año 1862 y en el período que se analiza la autora da constancia de que “los libros de lecturas que circularon por la escuela primaria... cumplieron, en esta etapa de organización del Estado nacional, un rol relevante al reforzar las bases sobre las que más adelante se asentarían las identidades de nación y ciudadanía” (Montenegro, A, 2007, pag 27).

Pero según la investigadora, los textos en sus lecturas y los mensajes logran evidenciar que la Patria no es para todos. En “El libro de las escuelas” de Aguilera (1876) un libro en uso para las escuelas de la República de Chile y reimpresso y autorizado a utilizar en Argentina, se señala que después de proclamada la igualdad en las constituciones, la Patria no es para todos, esta dependía de las posibilidades de las razas que el santo Padre nos otorgó: “el primero están los del color blanco salpicado de carmín en las mejillas, pelo rubio, ojos azules, facciones hermosas, solidez en los pensamientos (...), que son los de carácter del europeo en su perfección y cultura” (pag17 del texto original). Después están “los americanos (...) de color cobrizo o amarillento, pelo negro y largo, aire melancólico, corazón sensible y tímido” (pag18 del texto original). Excluido están los “de color negro (...) pelo rizado, facciones salvajes, andar pesado, un corazón bárbaro ha tocado en triste suerte la mayoría de los africanos” (pag18 del texto original)” (citado por Montenegro, A, 2007, pag 31).

En este caso no se trata de constituir la Nación, se enfatiza en el carácter excluyente de esta, ni a la Nación ni a la educación que de ella se deriva tienen derecho todos los ciudadanos que la constituyen.

Otra arista del proceso de homogenización de la educación es la organización de esta, se estructuró para que los estudiantes tuvieran una vida escolar larga (doce grados para recibir educación universitaria) y existiera una infraestructura suficiente para satisfacer toda la cobertura escolar. Dos condiciones difíciles de cumplir en muchas de las naciones de la región.

Con todas esas condiciones es posible entender por qué el analfabetismo ha sido una problemática endógena de la región, así lo demuestran datos obtenidos desde los primeros censos sobre este particular. Se ha podido constatar, que los países de gran población indígena tenían ya desde finales del siglo XIX y principios de siglo XX muy poca población alfabeto, como es el caso, de Guatemala con el 11,3 % en el año 1893 y de México que sólo había alcanzado un 22,2 % de alfabetizados en el año 1900. En esa investigación se destacan los índices de alfabetismo logrado por Chile 30,3% en el año 1885, Argentina 45,6 % en el año 1895, seguido por Cuba con 40,5 % en el año 1899, fueron consecuencia de lograr una rápida organización de sus sistemas educativos. Pero, ni en uno u otro caso es significativa la población alfabeto, por tanto la educación para todos desde siempre resultó difícil de lograr. (G. Ossenbach 2000)

El modelo pedagógico heredado de España se apoyaba fundamentalmente en el modelo escolástico aplicado por la Iglesia Católica favoreciendo la fe sobre el razonamiento y el pensamiento científico, las lenguas que utilizaban eran el español o el latín y no era su propósito la instrucción de las masas.

El siglo XX y la consolidación de la educación escolarizada.

Las primeras décadas del siglo XX, están poco investigadas en esta dirección, los estudios encontrados se sustentan en puntos de vistas y enfoques eurocentristas demostrando con ello la regularidad, -que los análisis de la realidad educativa y las propuestas de solución de sus problemas y contradicciones, en la mayoría de los casos, tiene un enfoque teórico y metodológico foráneo y representan la política y los discursos oficiales sin consideran las experiencias desarrolladas en los contextos educativos locales-.

Pero a pesar de ello sostenemos -que la lucha incesante e ininterrumpida por ser independientes a lo largo de la conformación y consolidación de las naciones, ha originado un pensamiento y una acción que se puede calificar de autónoma, autóctona y revolucionaria, generadora de un proceso de resistencia manifiesto en las prácticas y la reflexión teórica originadas en los contextos educativos locales, constituyendo estas los núcleos para cualquier transformación educativa. Ambas regularidades fundamentan el análisis propuesto.

La situación educativa en la región en las primeras décadas del siglo XX se caracteriza, según los investigadores Roberto Hernández y Elsa Vega, por:

- El surgimiento de grupos en contra de la hegemonía de la oligarquía burguesa, estos se autodenominaban socialistas, anarquistas o radicales.

- La consolidación de las condiciones para el desarrollo del capitalismo monopolista y el imperialismo mundial y con ellos, el mundo colonial- imperialista al cual pertenece esta región.
- La consolidación de la educación escolarizada como una de las vías, para profundizar y mantener el poder de las clases dominantes y mantener los principios y prácticas discriminatorias, dirigidas a la población pobre, indígena, campesina y femenina fundamentalmente.
- La preservación del dualismo educacional como la forma de mantener el poder de las clases dominantes, por ello acuden a las formas más reaccionarias heredadas por la educación colonial (un modelo escolástico fundamentado en la religión católica).
- El descuido de la educación de las masas, sin embargo es en la educación pública donde se mantuvo los fundamentos esenciales del espíritu independentista.
- La consolidación de una corriente devenida en tendencia llamada "Escuela Nueva", la cual sustentaba como principios esenciales educar para la vida social e individual, considerando los intereses de los educandos activando sus procesos de aprendizajes y que estaba en contra del modelo escolástico.

Esta valoración general se matiza con situaciones específicas ocurridas en cada uno de los países. Por ejemplo en Cuba ocurrió la intervención norteamericana y en México la constitución de un gobierno socialista, ambas experiencias tuvieron una repercusión en la educación. Sin pretender realizar un estudio profundo en este texto se dejan esbozados algunos de los aspectos característicos de ambas propuestas y experiencias educativas.

En el caso de Cuba la intervención norteamericana ocurrió entre los años 1899-1902, el investigador cubano Rolando Buenavilla puntualiza, *"A partir del 1 de enero de 1899, fecha en que se produce de manera oficial el traspaso de la autoridad colonial española al ejército de ocupación militar, los norteamericanos se dieron prisa por asumir todas las prerrogativas alcanzadas mediante el Tratado de París. Pronto comenzaron a dictar órdenes militares a través de las cuales se inicia la organización del país a partir de una nueva concepción de gobierno. La esfera de la educación y la escuela recibió atención casi inmediata"* (Buenavilla. R, 1995, Pág. 21)

En los Estados Unidos mientras se constituía como nación, la educación fue privilegiada en la medida que se expande en la región, con sus intenciones colonizadoras utiliza a esta como una

de las vías expeditas para la imposición de su ideología y cultura, aspectos estos que garantizarían su ocupación militar.

Una de las primeras medidas de los ocupantes fue proceder a organizar la educación escolarizada, a través de la creación de la Secretaría de Instrucción Pública con carácter de secretaría de despacho. Esta era la forma organizativa de la educación escolarizada en el país del norte. En esta organización la escuela primaria fue una de las más favorecidas; se reservaron la dirección de este nivel de enseñanza.

En este caso, tanto el superintendente general de escuelas como el comisionado de escuelas eran norteamericanos y estaban bajo la tutela de los dos únicos gobernadores militares que tuvo la Isla durante la ocupación: John Brooke y Leonard Wood.

Dentro de los objetivos de su plan estuvo garantizar la escuela pública, con acceso para todos los alumnos, se excluyó la enseñanza religiosa, se crearon numerosas aulas y escuelas, se dotaron con abundante material escolar y textos. En el primer año los gastos de instrucción primaria ascendieron a tres millones de pesos, todo lo cual fue pagado con fondos del tesoro nacional norteamericano.

Se priorizó la formación y el nombramiento de maestros, su formación y preparación ocurrió a través del “Manual para Maestros” y de viajes a las universidades norteamericanas específicamente a la de Harvard (1 256 maestros en 1900), a la Escuela Normal Estatal de New York en New Paita (60 jóvenes, en 1901) y a otras instituciones escolares norteamericanas. Esta fue una de las vías para lograr la neo- colonización y la imposición de su ideología.

La propuesta curricular norteamericana se basó en la concepción educativa de la “escuela nueva” sustentada por el pragmatismo representado en la educación por el norteamericano John Dewey (1859-1952). Esta tendencia no solo se aplicó en Cuba, su trascendencia fue significativa en el mundo y la región.

La “Escuela Nueva” fue un movimiento que surgió de manera simultánea en varios países, (EE.UU, Inglaterra, Francia, Italia, Bélgica, Alemania, entre otros), se considera que John Dewey filósofo y pedagogo norteamericano es su principal creador. Dentro de las ideas esenciales de este pedagogo se destacan:

- El interés principal de la educación debe ser el niño, por lo tanto el punto de partida de ella debe estar dado por los intereses de los alumnos, sus fuerzas interiores

- La educación es un proceso social a través de la cual la sociedad transmite sus ideales, poderes y capacidades con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo.
- La escuela, como institución social, se debe concentrar los medios para contribuir a que el niño aproveche los recursos que trae al nacer y utilice sus capacidades con fines sociales.
- A la escuela es necesario llevar el avance industrial de la sociedad para poner al niño en contacto con esta.
- La importancia de la educación laboral, del trabajo manual, del uso de herramientas, del juego, de las actividades recreativas.
- Se aprende haciendo, por lo que el saber adquirido en los libros debía subordinarse a la experiencia real.
- Da énfasis al problema, o sea, poner a los alumnos ante una situación que los haga pensar y actuar individualmente.
- La tarea del maestro debe ser proporcionar el medio “que estimule” la respuesta necesaria y dirija el aprendizaje.

Como es evidente esta tendencia, representaba un enfoque muy progresista con respecto a la educación y el modelo heredado de la colonización española, siendo esta una de las razones que influyen en su aceptación por un grupo significativo pedagogos latinoamericanos, los cuales no solo buscaban una nueva concepción educativa, también defendían en sus análisis la necesidad del cambio de una serie de factores económicos, políticos y sociales que influían en la situación educativa de la región.

La intervención norteamericana y su intención neocolonial no tuvieron la repercusión que ellos esperaban en la educación, la escuela primaria cubana ha contribuido a través de la historia a formar un pensamiento nacionalista y martiano. La propuesta educativa norteamericana estuvo desfasada en cuanto al desarrollo y el contexto cubano pues la lucha independentista y el pensamiento y la acción derivada de esta estaba muy arraigada y no fue posible eliminarlos y desarticularlos porque era parte de la conciencia colectiva y del proyecto y compromiso de no pocos cubanos y cubanas.

Otra experiencia inédita que necesita mucha más profundización que lo presentado en este libro fue la mexicana. Estudios realizados en la nación mexicana, sustentan que son varios los

factores que incidieron para que en esta nación se gestara una concepción y práctica educativa trascendental.

Este pensamiento pedagógico se conforma dentro de fuertes contradicciones políticas y sociales que se concretaron en la primera gran revolución social de América Latina, la mexicana enmarcada entre los años 1910 y 1920 y dirigida fundamentalmente por líderes de ejércitos campesinos como fueron Francisco “Pancho” Villa y Emiliano Zapata.

Es de significar que en el contexto de todo el proceso revolucionario y post revolucionario, se logró legislar y organizar la política y el sistema educativo del país, así como una concepción educativa respaldada por los maestros y que respondía a los intereses del pueblo trabajador y a los campesinos independientemente de su origen étnico.

Según las investigaciones realizadas por Susana Quintanilla, basadas a su vez en otras investigaciones, esta es un período estudiado desde dos aristas esenciales, los que consideran que en este momento se conformó y se puso en práctica un modelo educativo socialista, que recoge además concepciones pedagógicas que ya se manejaban desde la revolución del año 1910 y otros que solo ven en esta propuesta una medida anticonstitucional e impopular que atentaba contra los sentimientos de la población.

Entre los procesos más significativos que ocurrieron dentro de la Revolución y fue determinante para la educación se encuentra La Constitución del año 1917, en esta se promulga el control público de los recursos, la educación gratuita y la formación de uniones laborales. Pero además, tiene una orientación laica responsabilizando al Estado con ella.

Dentro de la Constitución el artículo 3º es el que establece lo anterior al legislar que se declara que la educación preescolar, primaria y secundaria debe ser obligatoria, gratuita, y laica, es decir, ajena a cualquier doctrina religiosa, con lo cual se garantiza la libertad de cultos en todo el territorio nacional. (“Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917”)

Años después se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), esto fue en el año 1921 por José Vasconcelos, desde donde se organizaron las escuelas, las bibliotecas y las Bellas Artes. Con respecto a las escuelas, aumentan las del tipo elemental, las rurales y técnicas, además se crean escuelas preparatorias en las capitales de los estados, se impulsa la educación infantil y de adultos, se crean talleres para apoyar a la pequeña industria.

La organización de las bibliotecas persiguió el objetivo de acercar al pueblo a la cultura, creando bibliotecas ambulantes, públicas y juveniles en poblaciones mayores 3000 habitantes,

esto repercutió en la labor editorial. Por su parte las Bellas Artes, constituyó un medio para difundir la cultura y el arte popular, dándose gran importancia al artista. Otra de las funciones esenciales de la SEP, es cumplir con la federalización de la enseñanza, extendiendo los servicios educativos a todo el país organizando, orientando y supervisando los lineamientos técnicos y políticos de la enseñanza. (Cenovio, M).

En el período presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940), la política educativa desplazo el centro del debate al papel de la educación e favor de la identidad nacional y liberación social, a educación se concibió como un cuerpo organizado de conocimientos y recomendaciones que definían la actividad del educando para formar individuos capaces de realizar su liberación del sistema de explotación.

La concepción educativa de Cárdenas, se basaba en la dialéctica de la naturaleza, donde la visión material del universo generaba los principios del saber, el hombre era resultado de la evolución de la naturaleza y un ser social, el trabajo era un proceso social que liberaba al hombre del individualismo ubicándolo en la colectividad, su teoría del conocimiento se basaba en la lógica del presupuesto marxista de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica.

En el análisis del origen del modelo socialista de educación mexicano de esta época la investigadora concluye afirmando “la síntesis lograda en 1934 reivindicó lo mejor de la educación popular mexicana con el fin de responder a las demandas de los sectores campesinos y obreros organizados” (Quintanilla, 1996 pág 14)

Las investigaciones realizadas por Quintanilla se apoyan en otras investigaciones realizadas por Mary Kay Vaughan, donde se sustenta una arista esencial de la propuesta socialista educativa en México, que es el cambio ideológico en los programas y libros de textos. La investigadora Vaughan, sostiene que desde el año 1915 la política educativa tuvo el propósito de incorporar a los sectores campesinos a un proyecto nacional fundamentado en la modernización.

Este propósito tuvo dos orientaciones, siempre en tensión, la primera enfatizó en los aspectos disciplinarios y de control social en la educación, y la segunda considera la escuela como un espacio para despertar la conciencia popular y favorecer la movilización de las comunidades en favor de reformas estructurales, ambas recuperan la escuela en acción.

Durante la gestión de Narciso Bassols (1931-1933) como responsable de la cartera de Educación, se comienza a gestar la reforma del artículo 3 de la Constitución el cual se concreta en el año 1934. Esto ocurre en dos direcciones, la primera enfatizó en los aspectos disciplinarios y de control social de la educación y la segunda consideraba la escuela como un espacio para despertar

la conciencia popular y favorecerla, así como estimular la movilización de las comunidades a favor de las reformas estructurales, ambas tendencias se conciliaron .

Las reformas del artículo 3 de la Constitución estuvieron dirigidas a radicalizar una concepción socialista de la educación, se estableció que la educación de Estado era socialista, se excluía toda doctrina religiosa y combatía el fanatismo con la creación en la juventud de un concepto racional y exacto de universo y la vida social.

Durante su gestión introdujo en los programas de estudio nociones de la biología social y de la eugenesia, donde se destacaba la necesidad de incrementar las energías humanas espirituales y físicas , esto lo combinó con la pedagogía de la acción, principio de trabajo social para satisfacer la necesidad de que los niños y los adultos se organizaran para mejorar la vida social de las comunidades , hacer efectivos los derechos laborales y defenderse de los abusos de las autoridades (Quintanilla, 1996)

La propuesta de Bassoles, reconoció que la modernización requería cambios estructurales, que el Estado fuera responsable de la organización disciplinar para modelar la capacidad de los ciudadanos, introdujo en los programas educativos nociones provenientes de la biología social y de eugenesia, que destacaban la necesidad de incrementar las energías humanas mediante acciones encaminadas a mejorar la salud espiritual y física de los mexicanos, agregaron el principio de trabajo social.

La experiencia educativa socialista mexicana es un ejemplo indiscutible de un pensamiento y acción auténticamente latinoamericano, que aunque por múltiples factores no logró cumplir con los objetivos que se propuso, dejó demostrado cómo la proyección de la política educativa y su puesta en práctica es una acción que requiere voluntad política, fundamentos científicos y el compromiso de todos los educadores y factores de la sociedad.

En este período también es necesario destacar, que en el resto de los países de la región ocurrieron diferentes acontecimientos que relacionaron las discusiones pedagógicas con una corriente nacionalista y en algunos casos anti-imperialista.

Sus manifestaciones más frecuentes ocurrieron a través de organizaciones gremiales y profesionales, las que aunaron maestros, profesores, estudiantes, dirigentes y líderes políticos.

Estos movimientos tienen un carácter regional integrador, según consta en las investigaciones realizadas por Roberto Hernández y Elsa Vega, este ocurre en varios países casi de manera simultánea. Entre las actividades más significativas se pueden señalar;

- El movimiento reformador de la Universidad de Córdoba en 1918, que exigía una participación de docentes y estudiantes en la dirección de la Universidad, así como la docencia libre de ataduras clericales.
- La organización de la Federación Universitaria Argentina en abril 1918 y tres meses después efectuaron el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios.
- La fundación de la Confederación de Estudiantes de México, en el año 1918.
- Los estudiantes de la Universidad Católica de San Marcos de Lima, se organizan en 1919.
- Los estudiantes de Chile realizaron su organización en el año 1920, los de Colombia (Medellín y Bogotá) en el año 1922; los cubanos en el año 1923; en el año 1927 en Paraguay y en el año 1928 en Cochabamba, Bolivia.
- En el año 1928, se funda en la capital cubana el Club Pedagógico de Cuba, que tenía como propósito luchar por cambios sociales sustanciales y transformaciones en la escuela nacional, así como mejorar las condiciones de vida y aprendizaje de los niños y las condiciones de trabajo de los maestros.
- El Primer Congreso Continental del Magisterio, se realizó en el año 1928 en la capital de Argentina, en este forum se fundó la Internacional del Magisterio Americano (IMA), que fue una organización hemisférica que se organizó con el propósito de representar los intereses populares-educacionales.
- La Internacional del Magisterio Americano, realizó su segundo congreso en Uruguay en el año 1930, el tercero en La Habana en el año 1939 y en el año 1943 se celebró el cuarto congreso en Santiago de Chile, donde se creó la Confederación Americana de Maestros (CAM).
- En agosto del año 1945, se realiza en Cuba el Primer Congreso Nacional de Unidad, auspiciado por el Colegio de Maestros de Cuba, a este colegio se afilió la Confederación Americana del Magisterio.
- El V Congreso americano de Maestros, se realizó en mayo 1946 en la Ciudad de México.

Los integrantes de la Organización Internacional de Magisterio Americano, así como otras organizaciones nacionales estuvieron expuestos a la represión por parte de los gobiernos de sus

respectivos países, por representar lo más progresista de este sector tanto por las ideas pedagógicas como por sus reclamos en cuanto a la situación social y política que se vivía y la necesidad de cambiar el estado de la educación.

Por lo demostrativo del carácter democrático y anti-imperialista de los criterios y acuerdos tomados en el V Congreso americano de maestro celebrado en México, se ponen en consideración algunos de ellos. (Ver Cuadro IV)

Se destaca que otro pronunciamiento importante fue el de proponer el estudio de la historia, geografía y literatura nacionales y de América y velar por la fuerza del idioma castellano, así como estudiar las lenguas inglesas y portuguesa como necesarios vínculos continentales.

Se puntualizó en la idea de que la escuela primaria debía lograr en sus alumnos el desarrollo del sentido de la responsabilidad por el trabajo, y que la enseñanza secundaria estaba obligada a estimular la vocación y a preparar a sus futuros egresados para tomar parte activa en el desarrollo económico de la nación.

Se refirieron a la formación del profesional de la educación y la enseñanza y se plasmó el deseo de que las escuelas normales fueran de matrícula gratuita y a ellas se accedieran mediante cursos con el disfrute de becas para los seleccionados.

Al afrontar la situación universitaria americana se destacó que la autonomía de los centros superiores de educación debía estar recogida en las respectivas constituciones republicanas y se propugnaron como finalidad de las altas casas de estudios;

- a. La científica: para conservar, acrecentar y hacer progresar las ciencias.
- b. La profesional: para formar los técnicos y expertos que exige la economía.
- c. La social para divulgar los logros de cada rama del saber, analizar los problemas del país dado y formar los técnicos y expertos que exige la economía.

Es evidente que aunque la escuela pública seguía en un estado de abandono casi total, las prácticas educativas y el pensamiento reflexivo que se derivaron de ellas, contribuyó a tener un pensamiento alternativo frente a la intervención y presencia colonialista de Estados Unidos. De igual manera al seguir profundizando en la importancia de la educación para consolidar nuestras naciones.

Resultados del V Congreso Americano de Maestros (del día 8 y el 15 de Mayo 1946) Ciudad de México.

Cuadro I V

PROBLEMAS Y ACUERDOS TRABAJADOS EN LAS COMISIONES.

- La educación tendría como función formas americanas de profundos sentimientos democráticos.
- Respetar la personalidad del niño.
- Lograr la formación integral de este, poniendo especial interés en enseñar a los alumnos la subordinación de criterios y deseos individuales a los intereses grupales y sociales.
- Empleo de técnicas y procedimientos de avanzada y ejecución de actividades que permitieran el desarrollo de una enseñanza y de un aprendizaje verdaderamente democrático.
- Necesidad de iniciar campañas que condujeran al establecimiento de gobiernos democráticos en cada país.
- Preocupación por la industrialización de América.
- Fundación de nuevas escuelas industriales y agropecuarias de acuerdo con un plan científico.
- Que a los egresados de esos centros se les garantizara el empleo acorde con los estudios.
- Reconocimiento por todos del derecho de autodeterminación y libre ejercicio soberano de las naciones del continente.
- Evitar cualquier forma de dominación imperialista.

Se pronunciaron por:

- Un programa de acción para elevar el nivel de vida, en lo material y cultural, de las masas populares del continente.
- Incorporación de los campesinos e indígenas americanos a la cultura contemporánea y a formas de vida acordes con las condiciones de ser humano.
- Que las manifestaciones artísticas de todo tipo se pusieran disposición de las masas para "neutralizar", en lo posible, el fetichismo y la superstición.

Pronunciamientos sobre el tema racial y su manifestación en la educación.

Cuadro V

- Denunciar al imperialismo como el principal culpable de este mal sufrido, poniendo al descubierto que el origen del mal discriminador es la desigualdad económica.
- Exhortaron a los gobiernos para que eliminaran en la enseñanza toda manifestación de criterios racistas y a los educadores para que se decidieran a combatir sobre estas manifestaciones.
- Constataron que en la enseñanza privada está ausente del derecho de todo habitante de un país a recibir los servicios educacionales.
- Recomendaron a “los gobiernos” la nacionalización de las escuelas privadas.
- Proclamaron la urgencia de entregar la tierra a quienes la trabajan y de proporcionar la calificación y los instrumentos de labor para que los hombres americanos, especialmente los indígenas y campesinos, apliquen los modernos métodos científicos de explotación de recursos nacionales, subrayado además la imperiosa necesidad de emprender el desarrollo industrial.
- Abogaron por la creación de nuevos y bien dotados centros de formación técnica.
- Defendieron la educación integral y gratuita.
- Afirmaron que la educación debía contribuir inequívocamente al desarrollo intelectual, ideológico, político, politécnico estético y físico del hombre americano.
- Llegaron a la conclusión de que las enseñanzas primaria y secundaria debían ser obligatorias, gratuitas también las escuelas técnicas y los estudios universitarios. Enfatizaron en la urgencia de erradicar el analfabetismo.
- Coincidieron en que la escuela debía poseer uniformidad en los planes y programas de estudios

FUENTE: “Historia de la Educación Latinoamericana” (R. Hernández y E. Vega)

Las políticas y los sistemas educativos dentro de la lógica de las reformas educativas.

La propuesta de un análisis de las políticas y los sistemas educativos dentro de los presupuestos de las reformas educativas a partir de la segunda mitad del siglo XX, responde fundamentalmente a la dinámica de una realidad ya vivida. Los cambios o transformaciones educativas propuestas a partir de entonces se ajustaron a proclamar el cumplimiento de los principios básicos de la educación condicionándolos a transformaciones derivadas de reformas educativas.

Estas ocurrieron de manera consecutiva y en períodos cortos de tiempo lo que ha permitido clasificarlas por “generaciones de reformas”, son parte de las relaciones internacionales y han servido de punto de partida para la consolidación de un pensamiento científico- pedagógico con varias aristas y propósitos.

El cambio producido después de la Segunda Guerra Mundial, es el punto de partida para entender el contexto general donde se propusieron las reformas educativas.

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, el mundo quedó dividido en tres grandes bloques de países, esta división respondía a las diferentes formaciones económicas, políticas y sociales en muchos casos antagónicas. Países capitalistas desarrollados conformados por un grupo de naciones europeas, muchas antiguas metrópolis, y ahora víctimas de los estragos de la guerra. Este grupo de países fundamentalmente europeos, estaban liderados por Estados Unidos, el cual no sufrió la guerra en su territorio.

Un segundo grupo liderado por la antigua Unión Soviética, conformado por países de Europa Oriental y Asia, que en muchos de los casos asumieron el socialismo como perspectiva económico-social partiendo de una estructura feudal o semi- feudal y que fueron víctimas de la guerra.

Un tercer grupo, conformado por países subdesarrollados o en vías de desarrollo, constituido por antiguas colonias y que se ubican geográficamente fundamentalmente en la región Sur del planeta.

En estas relaciones mundiales Estados Unidos se reafirma como líder dentro de los países capitalistas y se profundiza la confrontación entre los países capitalistas y socialistas, a esta confrontación se le denominó “guerra fría”, la cual se manifestó de muy variadas maneras, reflejando un sistema de matices y consecuencias, no analizadas frecuentemente en toda su magnitud.

Dentro de estas se destaca, la orientación hacia la homogeneidad en las clasificaciones, análisis y tratamiento de la realidad en regiones y países tan diversos, esto nos ha brindado un punto de vista muy parcializado y sectorial de los contextos donde nos insertamos y vivimos.

Por otra parte, se ha definido y asumido que los países del Sur viven en una relación de dependencia con los del Norte siempre lineal, sin analizar cuanto de lo impuesto es imposible aplicar y qué se transforma o se crea desde el Sur y no del Norte. De esos matices y consecuencias no se ha escapado la educación.

Así, veremos que pasado un tiempo después de la Segunda Guerra Mundial, los países desarrollados tanto capitalistas como socialistas, partieron del presupuesto que la educación escolarizada, era la vía para lograr suplir los estragos de la guerra, consolidar sus economías y nacionalidad. Los países del Norte ayudarían a los del sur a lograr estos mismos objetivos.

Visto de una manera lineal, las propuestas se enfocaron, en un primer grupo a retomaron el principio de estatalidad, aunque la educación privada constituía otra de las vías de formación en los países capitalistas. La educación pública se organizó para todos los niveles incluyendo el nivel superior, ampliándose de manera considerable la cobertura escolar de la educación básica y secundaria para la mayoría de la población en edad escolar, la formación técnica profesional y la formación de profesionales de la educación. En los países socialistas, lo anterior ocurrió solo por la vía de la educación pública además de que se fundó, consolidó, aplicó y difundió una concepción marxista leninista de la educación.

Esta orientación tiene una respuesta particular en la región latinoamericana, en ella la mayoría de los países amplía la cobertura de la educación pública y gratuita en todos los niveles, pero no para toda la población, un sector de ella no tuvo acceso a la educación escolarizada y por tanto era analfabeta.

En el caso de Cuba, se declara la educación pública y gratuita para todos y en todos los niveles asumiendo la concepción marxista-leninista desde la década del sesenta del siglo XX. Esto sucede, cuando ya se había logrado alfabetizar a toda la población, desarrollar varias vías que garantizaban la post alfabetización y el derecho a la educación de todos.

La lógica asumida en las políticas educativas declaradas en la mayoría de los países de la región, partió de considerar como se señaló, que dentro de las políticas y los sistemas educativos públicos se lograrían las aspiraciones de sociedades más equitativas y de ciudadanos preparados profesionalmente. Por tanto, siempre que se buscaban alternativas para lograr ese propósito se

acudía a reformas educativas las que se proponían en la mayoría de los casos, en período electoral, así se manejaba en la práctica esta orientación que terminó siendo una tendencia.

Puntos de vistas teóricos y conceptuales sobre las reformas educativas.

Existen varios puntos de vistas para considerar o definir cuando se está en presencia de una reforma educativa, los investigadores Francesc Pedró, Irene Puig y Manuel de Puelles Benítez, proponen una clasificación de tipos de reformas y una aproximación a una periodización de esta, que tienen como referencia los países de Europa Occidental en el marco del siglo XX.

Otro punto de vista, son las derivadas del estudio dirigido por la UNESCO y que constituyó la base, para que representantes de los estados miembros se reunieran del 24 al 28 de Octubre del año 1977, en la sede de la Organización para tratar algunos de los problemas de las reformas educacionales en los años 70 y 80. En el documento se reflexiona sobre otras aristas de esta situación y el alcance de una reforma.

En el informe citado, se señala que generalmente se orientan las reformas en dos direcciones una parcial y otra general. En la primera se trata, de innovaciones de detalles, relativas en este caso, a modificaciones que solo involucren un nivel de enseñanza, a cambios en los currículos o introducción de nuevos métodos de enseñanza.

Las otras son reformas generales, son parte integrante de transformaciones estructurales, estas van dirigidas a cambiar la estrategia general de educación y competen fundamentalmente a las autoridades o los órganos legislativos nacionales.

Otro criterio de clasificación, como ya se señaló es la asumida por Manuel de Puelles, esta parte de la naturaleza y de los factores que influyen en la propuesta y aplicación de las reformas educativas.

La tipología propuesta distingue cuatro tipos de reformas;

- Reformas meliorísticas, producidas por un desajuste entre las necesidades de una sociedad concreta y la respuesta que ofrece el sistema educativo. En el fondo de esta concepción late una idea optimista que una reforma y progreso, conexión no siempre confirmada por la realidad. Son reformas que encajan bien con las teorías que predicán cierta autonomía de los sistemas educativos.

- Reformas convergentes, fruto de un modelo internacional que los sistemas tienden a reproducir. Aquí podemos incluir desde las reformas que se mueven dentro de un sector supranacional orientado a homologar los sistemas educativos, hasta la influencia de la globalización que impone determinadas reformas en los países desarrollados, sin que quepa excluir la tendencia que algunos autores defienden de que nos encaminemos hacia un sistema mundial (con su inevitable repercusión en la educación).
- Reformas dependientes, que en cierto modo son una subclase de las anteriores, si bien se centran en los países subdesarrollados. Son reformas que surgen como consecuencia de los intereses de la globalización, esto es, del capitalismo transnacional, actuando de mediadores las agencias internacionales como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial, (mediante una política de préstamo estas grandes organizaciones imponen determinadas reformas, tales como la descentralización del sistema educativo o la privatización de la educación).
- Reformas dialécticas, basadas fundamentalmente en la teoría del conflicto: las sociedades son inestables porque esconden en su seno inevitables conflictos, producto de valores antinómicos, intereses enfrentados, desigualdades sociales y desequilibrios de poder. Las reformas escolares serían un intento por amortiguar dichos conflictos, ocupando hoy un lugar importante en los países desarrollados los conflictos que presenta la diversidad de culturas en la escuela como consecuencia de la nueva ola de migraciones." (de Puellas , 2006 pag 77-78)

Ambas tipologías son válidas para el estudio, porque nos indican la complejidad de este proceso. El investigador de Puellas, considerando estudios realizados por Francesc Pedro e Irene Puig, fundamenta además, que en una reforma educativa inciden un conjunto de factores que son necesarios considerar para su estudio y valoración de su eficiencia.

Entre estos factores se destacan:

- a. El gobierno y la administración de los sistemas educativos.
- b. La estructura de los sistemas educativos, en niveles ciclos y grados.
- c. La financiación de los sistemas educativos, tanto en lo que respecta a la distribución de los recursos entre los diferentes niveles como en su aplicación, o no, a las escuelas privadas (subvenciones o conciertos).

- d. El currículum, entendiendo como tal el conjunto de objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles del sistema educativo.
- e. La selección, formación y perfeccionamiento del profesorado.
- f. La evaluación del propio sistema educativo.

Los aspectos señalados, dan la medida del carácter multifactorial de una reforma, pero obsérvese que estos investigadores no consideran dentro de los factores, los sujetos que deben aplicar las reformas. Es decir, los docentes, como los agentes que desde su actividad profesional en los espacios escolares, garantizan la aplicación de lo proyectado.

El considerar a los docentes como un factor determinante en la proyección y aplicación de las reformas educativas, facilita identificar con mayor precisión los problemas educativos a las cuales estas están dirigidas y las corrientes y tendencias que se consolidan durante su proyección y puesta en práctica.

Por otra parte, en el documento antes referido la UNESCO incorpora otros elementos a tener en cuenta en el momento de la aplicación, es el tiempo necesario para ello.

Por la complejidad de este proceso y por ser la educación un fenómeno social de largo alcance, cualquier transformación o reforma debe aplicarse en un período de tiempo largo, en varias etapas y debe ser un proceso de cambio gradual que necesita un tiempo de experimentación y de aplicación total según experiencias constatadas, el tiempo no debe ser menos de un decenio. En el estudio presentado por la UNESCO, se llega a la conclusión que las reformas tendrán éxito si estas entrañan nociones nuevas y soluciones originales.

Pueden fracasar sí, porque no están lo suficientemente maduras para ser puestas en práctica y toman la apariencia de una propuesta impuesta para destruir el orden normal de las cosas.

Además, en mucho de los casos las prioridades adoptadas no son lo suficientemente claras ni tienen en cuenta los cambios políticos que se pueden llevar a vías de hecho en un momento determinado, no se dispone de los recursos necesario, no existe un plan de medidas para combatir y modificar la inercia burocrática y como elemento más significativo puntualizan, que en la mayoría de los casos no se le presta importancia al papel de personal docente y administrativo, así como a las iniciativas locales, la participación de padres, estudiantes y sectores de la comunidad en la proyección y ejecución de las reformas. Por último señalan, que las reformas no tienen en cuenta la educación no formal y por tanto las propuestas no vinculan esta con la formal.

Dentro de la propuesta De Puelles para el estudio de las reformas está la clasificación de estas según el período que se han sucedido, es válido recordar que para ello tiene en cuenta solo la experiencia de Europa, pero es oportuno tenerla en cuenta para analizar con posterioridad su repercusión en la región latinoamericana.

Generación de reformas educativas en Europa.

Cuadro VI

PERÍODO O FASES DE LAS REFORMAS	OBJETIVOS	PROBLEMAS QUE ABORDA
Segunda mitad de los años cuarenta hasta principios de los años cincuenta.	Recuperación física del sistema educativo. Reformar la educación secundaria y revisión del currículo.	Ampliación de la cobertura escolar, de la educación secundaria y tecnológica.
Décadas de los cincuenta y parte de los sesenta.	La expansión y desarrollo de la educación como factor clave para el desarrollo de la economía.	Instrumentar la teoría del capital, expandir cuantitativamente los servicios educativos y la formación de mano de obra cualificada.
Finales de los sesenta y todo los setenta.	Análisis crítico de la cantidad y calidad educativa.	Crisis de la educación, por no existir una correspondencia entre la inversión, expansión y calidad. El mercado de trabajo no puede asimilar la mano de obra calificada.
A partir de la década del ochenta y noventa.	Consolidar la política neoliberal.	Aplicación de la descentralización educativa y la privatización.

FUENTE: "Problemas actuales de la política educativa". De Puelles, M Ediciones Morata, S.L. Madrid. (2006)

Particularidades de las reformas educativas en América Latina.

Como se ha fundamentado durante anteriormente la educación refleja las relaciones económicas, políticas y sociales, por tanto según la clasificación presentada por los autores europeos esto indica que las aplicadas en la región se pueden clasificar en dos de las categorías señaladas, *reformas convergentes y dependientes*, y en mucho de los casos son reformas parciales.

Son convergentes por seguir un modelo internacional y dependiente por formar parte de las relaciones de la región con los países del centro o desarrollados y los organismos financieros internacionales, pero en su aplicación entra un factor socio- económico decisivo, los procesos de marginalidad que caracterizaban los diferentes países de la región y que no fue un factor típico en Europa según la visión manejada por el autor que referenciamos.

Considerando la propuesta De Puelles sobre las generaciones de reformas ocurridas en Europa y las propuestas en la región y sus particularidades y es que se propone una periodización de las reformas educativas en América Latina. (ver cuadro VII)

La periodización contempla como manifestaciones específicas las relaciones generales del Estado – Educación, los procesos de marginalidad y algunas experiencias de la educación no formal.

Las reformas aplicadas a lo largo del período que se valora, retoman una y otra vez el cumplimiento de los principios básicos de la educación y a partir de ello se proponen soluciones prácticas y teóricas.

Rasgos característicos de las reformas educativas en América Latina.

Cuadro VII

PERÍODO DE LAS REFORMAS OBJETIVOS	PROBLEMAS QUE ABORDA	PROBLEMAS REALES
Décadas del sesenta	Ampliación de la cobertura escolar, de la educación secundaria y técnica-profesional.	Una población excluida de los servicios educativos, por causas económicas, étnicas, de sexo. Falta de los servicios educativos. Falta del personal docente calificado. Poca atención a la diversidad educativa.
Décadas del sesenta y del setenta	La expansión y consolidación de la educación, por considerarla como un factor clave para el desarrollo económico.	Aumento del analfabetismo. Aumento de la repitencia.
Década del ochenta	Crítica de la educación pública.	Reducir los gastos públicos.
Principio del siglo XXI	Hacer cumplir con los principios de la educación para todos	Coinciden

A las reformas educativas de los años sesenta se les llama de primera generación, la diferencia con las desarrolladas en Europa y Estados Unidos, es que estas fueron resultado de una situación muy particular originada por la penetración norteamericana, la confrontación de los dos grandes polos de poder mundial, el sistema capitalista - el sistema socialista y el triunfo de la Revolución cubana.

Estados Unidos no solo procura y logra profundizar la condición de dependencia económica de América Latina, sino que además establece fuertes mecanismos ideológicos para afianzar su presencia y controlar todo vestigio de posibilidad de triunfo de una nueva revolución o gobierno

con un corte socialista, como lo ha demostrado la historia. En esta región la confrontación entre los regímenes dominantes capitalismo / socialismo, se intensifica a través de un conjunto de acciones dirigidas a eliminar la influencia de la Revolución cubana como la única manifestación del socialismo.

Un hecho que demuestra lo anterior es la reunión organizada por Organización de Estados Americanos (OEA) en el año 1961 en Punta del Este donde en la misma medida que se expulsa a Cuba de la organización se propone la “Alianza para el Progreso”, para el resto de los países.

Se le confiere al presidente norteamericano John F. Kennedy el autoría de este proyecto, en dicha cita él declaró América Latina tiene la necesidad de unirse en “una Alianza para el Progreso, en un vasto esfuerzo de cooperación, sin paralelo en su magnitud y en la nobleza de sus propósitos a fin de satisfacer las necesidades fundamentales del pueblo de América, las necesidades fundamentales de techo, trabajo y tierra, salud y escuelas” (Alianza para el Progreso, Carta de Punta del Este, p.3) (citado Ardila, F, 2003). Lo anterior tiene eco en varios organismos y organizaciones en la región como la CEPAL, y la OEA como ya se había señalado. En diciembre de ese mismo año en la Asamblea General de Naciones Unidas se declara la década 1960-1970 como “Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo”.

Esta propuesta se realiza dentro de modelo keynesiano de Estado, dicho modelo se fue consolidando a partir de la “Gran Crisis” de capitalismo de 1929. En una investigación presentada en Cuba por el desaparecido sociólogo Tomás A Vasconi en el año 1982, resume sus características;

- El Estado se le denomina Estado social, donde se desarrollo un nuevo tipo de toma de decisiones e interviene en la promoción y control de áreas de la vida social como son; salud, educación, seguridad social, recreación, entre otras.
- Los funcionarios del Estado se vinculan a los directivos de las grandes empresas por tanto su vinculación con el sector público y privado es uno.
- Se articulan intereses sociales de empresarios y trabajadores a través de grades corporations minimizando las contradicciones sociales.
- Se crean organismos de alto nivel como son Consejo de Seguridad Nacional, Consejo de Planificación, Consejo Monetario, entre otros dirigidos por tecnócratas que toman las decisiones de alto nivel, las cuales no se expresan en leyes sino en Decretos- Leyes del Ejecutivo, Decretos Administrativos, entre otras vías.

- El aparato militar crece relacionándose con las esferas de la política, la economía, las ciencias y las tecnologías.

Con respecto a esta última arista, solo a modo de apunte, es oportuno precisar que en la región Estados Unidos fortaleció el aparato militar latinoamericano a través de las “Doctrinas de Seguridad Nacional” y la de “Contrainsurgencia”. Esta última fue un “amplio programa de formación ideológica y de instrucción técnica en la guerra de contrainsurgencia” (Vasconi, 1989, pág 17)

Esta doctrina se lleva a cabo a través de la formación de miles de militares latinoamericanos en instalaciones para ese fin, situadas en el territorio de Panamá, además de establecer tratados militares como el “Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca” y la “Junta Interamericana de Defensa”.

Según las reflexiones de Vasconi se “establece así una especie de “división internacional del trabajo militar”: mientras las Fuerzas Armadas de la potencia dominante se orientan hacia el enfrentamiento internacional global, las latinoamericanas se dirigen hacia el “enemigo interior” en defensa de las “fronteras ideológicas” (Vasconi, 1989, pág 18).

La aplicación del modelo de gobierno basado en el Estado keynesiano fue generalizada aunque nunca se contó con las condiciones para su aplicación, mientras que la presión del imperialismo norteamericano se manifiesta en una fuerte represión militar devenida en regímenes dictatoriales de nuevo tipo, ambas se compensaron.

En la aplicación del modelo keynesiano, para lograr la aparente integración de la clase dominante con otras que se les pueda oponer, se necesitaba de determinadas condiciones políticas y económicas entre las que se destacan; una situación económica que facilite el proceso de redistribución de las ganancias sin afectar la acumulación de capital, un eficiente funcionamiento de la burocracia estatal para que no incida de manera excesiva sobre el presupuesto estatal y por último, que se puedan atender las demandas del movimiento obrero sin afectar la estructura social, en la región ningún país lo logró.

Como se señaló con anterioridad dentro de este modelo de Estado los servicios educativos públicos tienen prioridad, por tanto, la política y el sistema educativo están orientados a facilitar a la población una educación básica gratuita y obligatoria con posibilidades de continuar los estudios hasta lograr por varias vías la profesionalización, con una lógica incorporación a la vida social y productiva del país. Estos fueron los ejes esenciales que fundamentaron las propuestas de las reformas educativas en este período, haciéndolas coincidir con las europeas.

Estas reformas educativas, como el modelo de Estado en general no fue viable, ni para los países de Europa ni los de la región, las contradicciones se hicieron evidentes en la segunda mitad de los sesenta. En los primeros se opusieron estudiantes, intelectuales, mujeres que no formaban parte de la relación clásica entre la clase dominante y la clase obrera (recuérdese la revuelta del 68 en Francia y sus réplicas en el mundo) lo que puso en dudas la democracia capitalista.

En la región los opositores y críticos también partieron de los grupos marginados pero aquí estos eran mucho más amplios y diversos. La marginalidad, se manifiesta en grupos poblacionales (mujeres, campesinos, indígenas), que no tiene, por razones económicas y sociales acceso y participación en las relaciones de producción formal y en el desarrollo y consumo de la cultura dominante, por lo que se quedan excluidos de las estructuras y las relaciones formales. A la lucha por el cambio de sus condiciones se unen líderes sociales, partidos políticos, intelectuales, estudiantes, movimientos sociales entre otros, que hacen suyas las causas de los marginados aunque ellos no lo fuesen.

Entre los servicios que no tienen acceso “los marginados” es a la educación escolarizada, esta está diseñada para la población incluida en las relaciones formales de producción y responde a los intereses de la clase que sustenta el poder, que a través de esta vía logra formar la mano de obra calificada que necesita, ponderar su ideología y cosmovisión del mundo.

Estos grupos de marginados, históricamente han encontrado en la educación no formal la vía esencial para su preparación, tanto desde el punto de vista general asociada a la alfabetización como su preparación para el trabajo, esta es una de las razones por las cuales la educación no formal ha sido y es una vía con tanta fuerza en la región.

La UNESCO, define como Educación no formal a las “Actividades educativas organizadas por regla general fuera de sistema de educativo formal.... En diferentes contextos, la educación no formal abarca las actividades destinadas a la alfabetización de los adultos la educación básica de los niños y jóvenes sin escolarizar, la adquisición de competencias necesarias para la vida diaria y competencias profesionales, y la cultura general.” (UNESCO, 2006, pág155) .Por lo general esta no da créditos, las personas que disfrutan de sus servicios deben incorporarse a la educación escolarizada para lograr el reconocimiento oficial de sus conocimientos y competencias.

Desde este momento queda visible un pensamiento y práctica pedagógica que se desarrolla dentro de los marcos de la educación formal y otra que se origina y muchas veces se practica en los espacios de la educación no formal dirigida en este caso como ya se señaló, a los “marginados”.

El pensamiento y la práctica pedagógica dentro de los marcos de la educación formal y no formal.

Sin proponernos abarcar todas las implicaciones que el pensamiento y práctica pedagógica tuvieron en esta generación de reformas, se analizará lo que más se destacó dentro de los marcos de la política educativa- educación formal, tanto para justificarla como para criticarla y la que se manifestaron en algunos espacios no formales.

Las tendencias que prevalecieron dentro del discurso oficial a favor de la educación escolarizada, son las asociadas a la noción de desarrollo económico, tecnológico, cambios y avances, es decir la “modernización”. En esencia, pretende un reformismo relacionado con el Estado capitalista modernizado, al considerar que el desarrollo económico producirá por sí la evolución de la sociedad tradicional a la moderna.

Desde esta lógica, la educación es la vía expedita para lograr el desarrollo a través de la preparación de los recursos humanos para la producción y en el caso de los países subdesarrollados contribuirán a su desarrollo económico.

El desarrollismo trabaja exclusivamente en función de un único estilo de desarrollo social y de desarrollo educativo, basado en técnicas de planificación, como es costo/ resultado aplicables a todas las sociedades que existieron y existen sin explicar la singularidad de ninguna. Esta concepción se divulga, fundamenta y pone en práctica desde los organismos financieros internacionales.

De esta manera se puede entender, por qué se discute tanto sobre el término de eficiencia pedagógica; se plantea que la educación es una de las esferas más importante de inversión dentro de un país, que por la vía de la industrialización generalizada procuran insertarse en las formas de desarrollo de los países hegemónicos, aspecto este que también se busca reproducir en el plano individual.

El macro propósito educativo que se asume es educar al hombre en función de las necesidades de un mercado de trabajo que se supone será cada vez más tecnificado y que como tal, requiere sujetos con habilidades y conocimientos imprescindibles para ser “económicamente eficiente”. Modernizar la educación permitirá entrar en el desarrollo tecnológico en la misma medida que ella se tecnifique, este es el motivo que las modernas tecnologías educativas se justifiquen y se expandan por el impulso del desarrollismo pedagógico. Esto justifica la aplicación de la tendencia de la tecnología educativa en su primera variante, así como un apego a toda tendencia que priorizará el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Los que no lograban ese desarrollo cognitivo y aprender lo diseñado en los currículos era por incapacidad personal. Se divulga y fundamenta que el sistema con todas las instituciones brinda oportunidades para todos.

Una de las críticas mejor estructurada al mito de una “escuela para todos” llega desde Europa, en la obra “La escuela capitalista en Francia” de los sociólogos franceses Ch. Baudelot y R. Establet. La obra referida, tomó como base la “teoría de la reproducción” de los sistemas educativos.

La misma sostiene fundamentalmente, que el sistema educativo mantiene y reproduce las desigualdades que existen en la sociedad. Esta teoría parte de la línea filosófica marxista fundamentada por el italiano A. Gramsci y los franceses L. Althusser, P. Bordieue y I. C. Paseron, y es un punto de vista para analizar el carácter clasista de la educación.

En la obra “La escuela capitalista en Francia” se fundamenta y demuestra que, *“Lo que se ofrecía espontáneamente bajo las apariencias de la unidad y de la especialidad se revela esencialmente dividido. Materialmente, la escuela no es la misma para todos. Al contrario, la escuela divide a aquellos que la frecuentan. El primer efecto de esta división consiste en repartir rigurosamente a la población escolarizada en dos masas desiguales y en distribuirlas en dos tipos de escolaridad: una escolaridad larga, reservada a la minoría, y una escolaridad corta o acortada, premio de la mayoría” (Ch. Baudelot, R. Establet, 1976,34).*

Desde una posición crítica frente a la teoría de la reproducción de la estructura social en los aparatos escolares, la socióloga argentina Adrina Puiggrós, señala que la “obra realizada por Louis Althusser y algunos de sus discípulos como Christian Boudelot y Roger Establet y otros filósofos y pedagogos franceses sirvió como el marco teórico adecuado para realizar análisis específicos sobre la problemática educativa latinoamericana” (A. Puiggrós, ,1987,pág 280) pero sostiene que no obstante la tendencia mencionada ha mostrado insuficiencia para la comprensión de toda la complejidad de los problemas educativos presentados en la región, porque no fue capaz de analizar todas las manifestaciones y contradicciones que se dan entre la ideología impuesta a través de la escuela por la clase dominante y la que surge de las clases que no tienen el poder político y que son portadoras de su propia ideología.

Es decir, aceptar que la escuela es una institución cultural que como tales reproductora sólo de la ideología dominante, es esquemática, porque obvia o minimiza la participación consciente de los individuos en la interpretación y puesta en práctica de los propósitos formativos de dicha ideología.

Sin dudas, las políticas educativas en su instrumentación curricular son portadoras de los intereses de las clases dominantes, las cuales en su intención formativa de las nuevas generaciones persiguen el propósito de mantener la estructura social establecida, pero este es un proceso formativo que pasa por la individualidad de los sujetos que participan en el mismo que desde sus propias experiencias y necesidades, hacen lecturas diferentes de dicha intencionalidad.

Otra arista más radical de esta crítica se manifestó en la obra de Ivan Illich y Everett Reimer, que como investigadores extranjeros y con misiones específicas de sus instituciones (Comité de Recursos Humanos del gobierno de la Commonwealth, Alianza para el Progreso respectivamente), valoraron la realidad educativa de Costa Rica y México desde finales de los años cincuenta hasta avanzados los sesenta, Estos defendieron la teoría de la descolarización, es decir, de una sociedad sin escuelas.

Para fundamentar su punto de vista, E. Reimer en el prefacio de su obra titulada “La escuela ha muerto. Alternativa en materia de educación” señala entre los argumentos más significativos, los siguientes:

- Según las investigaciones realizadas en Puerto Rico, que evaluaban la necesidad de la mano de obra en la isla y la manera de hacerle frente, concluye que esto solo sería posible si disminuían las tasas de deserción escolar en todos los niveles escolares, y eso sólo se había podido lograr sacrificando otros estándares, por tanto no era real.
- Los problemas de la educación en la América Hispana eran similares a los encontrados en Puerto Rico, y estos no podrían durante muchos años, costear escuelas para todos los niños. Al mismo tiempo la educación parecía ser la necesidad básica de estos países. A esta misma conclusión llegó I. Illich, en México,
- Concluye que, las escuelas producen sujetos de un mundo en que reina la tecnología y esto solo lleva a contradicciones insalvables, por lo que la mejor manera de corregirlas es liberando a la educación de la escuela, de manera que la gente pueda aprender la verdad acerca de la sociedad en la que vive.

En otros análisis realizados donde relacionan la estructura de la sociedad con las escuelas, señalan que existe una contradicción insalvable, la escuela “promete un progreso ilimitado a un número ilimitado de personas,” aspecto que según ellos sólo se lograría con un control de la natalidad, lo que a su vez no se logra porque esto depende en última instancia del progreso.

A partir de estas ideas esenciales es que fundamentan las tesis de una sociedad descolarizada. Estos trabajos no sobrepasaron el mero hecho de la reflexión y la divulgación, fundamentalmente a través de las obras escritas por ambos y a la labor realizada en México en el Centro Internacional de Documentación (CIDO) en Cuernavaca.

Desde los espacios de la educación no formal y con miras a contribuir a la eliminación de la marginalidad, se conforma la *Pedagogía de la liberación* representada por Paulo Freire la que se destaca como la vertiente auténticamente Latinoamericana, dentro de la tendencia de la *Pedagogía Crítica*. Sobre Freire se asegura; “ fue el paradigma de un pensamiento pedagógico que refleja un movimiento de ideas y prácticas que tenían claro el hacia donde dirigir el trabajo educativo con los sectores populares, que suponía una posición alternativa a la pedagogía tradicional y un discurso ético muy definido acerca de la finalidad de la educación en desarrollo humano” (Osorio, J, 2010, pág 17)

En su conformación inciden múltiples concepciones y prácticas (democrático- populares, socialistas, marxistas, cristianismo de nuevo tipo, los más diversos movimientos de luchas sociales y procesos pedagógicos participativos por y con los grupos marginales). Esta tendencia representa la liberación con respecto a la situación de dependencia que se vive en el continente y otros países subdesarrollados. (R,Nassif, 1990)

No obstante a la variedad de sus líneas, tienen aspectos y puntos básicos, comunes entre los que se destaca, la identificación de los factores que provocan la enajenación y deshumanización que hay en el contexto socio-económico y político y la voluntad de compromiso con el cambio de esas condiciones.

Reconoce el carácter político y clasista de la educación y su carácter de fenómeno social aunque no penetra con mucha profundidad en las significaciones de esta característica.

Fueron los movimientos de Educación Popular donde mejor se han concretado las ideas y prácticas pedagógicas del brasilero Paulo Freire, estos movimientos tradicionalmente han utilizado las organizaciones comunitarias o de la sociedad civil para educar a los excluidos de la educación escolarizada.

La repercusión y concreción de esta tendencia se puede observar en otros proyectos que desde este pensamiento crítico lograron penetrar en el contexto escolar. En este caso, se distingue el Movimiento Pedagógico iniciado por la Federación Colombiana de Educadores.

Otras experiencias desarrolladas en los marcos de la educación no formal dirigidas desde Estados Unidos, son las desarrolladas por la Agencia Internacional de Desarrollo (A.I.D), los Cuerpos de Paz y El Instituto Lingüístico de Verano y utilizando fundamentalmente los espacios que la educación escolarizada fueron dejando.

Se valoró por Héctor Ferrán que la “Agencia Internacional de Desarrollo” (A.I.D), “Los cuerpos de Paz” y “El Instituto Lingüístico de Verano” (I.L.V.), constituyeron tres programas político–pedagógicos de penetración imperialista. Estos fueron dirigidos por Estados Unidos en la región en las décadas del sesenta y setenta, para socavar las influencias de los movimientos revolucionarios, de las expresiones marxistas de diferentes grupos de la intelectualidad latinoamericana y en última instancia, confundir y manipular los sectores de la población más vulnerables y marginados de las relaciones económicas y de los sistemas educativos.

Los Cuerpos de Paz, surgen como resultado de la reunión celebrada el 2 de Noviembre del año 1960 -meses antes que en Punta del Este se firmara la Alianza para el Progreso- el Presidente estadounidense John F. Kennedy, hizo público su propósito de crear los cuerpos de voluntarios norteamericanos, que serían enviados a los países subdesarrollados.

De esta manera, en el mes de marzo del año 1961, el Poder Ejecutivo decretó la creación de un Cuerpo de Paz y el Instituto Lingüístico de Verano, que dentro del marco de la Alianza para el Progreso, tendría la responsabilidad de trabajar en los sectores más pobres de América Latina.

Otros programas puestos en práctica se constituyeron por medio de la Agencia Internacional de Desarrollo (A.I.D). Los programas de investigación y desarrollo en educación promovidos hasta 1977, por esta agencia desarrollaron una nueva concepción de educación de la comunidad.

Su novedad radicó en la utilización de medios técnicos a gran escala que conjugados con investigaciones pretendieron cambiar las conductas, actitudes y valores de las comunidades.

Las investigaciones las dirigieron a conocer el modo de vida, los procesos educativos típicos, sus formas tradicionales de aprendizajes, como punto de partida para lograr un “desarrollo” hacia formas satisfactorias de educación.

El desarrollo y educación de la comunidad se comienza a concebir como una tarea masiva de gran escala, para a través de ella llegar a los sectores marginados, a los indígenas y a los trabajadores con bajos niveles de escolaridad. Estos programas privilegian a las mujeres y a los niños como parte de la familia.

Señala (H, Ferrán y otros, 1988), que el programa *Early Intervention Home Methodology*, se apoyaba en el funcionalismo educativo como tendencia, el cual utilizaba las influencias educativas de la familia y la comunidad y de la escuela como apunta el pragmatismo.

En este programa se trabajó la influencia educativa de todas las formas y los medios no escolares como parte de su modelo educativo. Entre las formas se distinguen las actividades laborales, las deportivas, las recreativas y las sindicales, y para ello utilizaron como medios la fotonovela, la radio, el teatro, la televisión, las canciones y los slogans comerciales entre otros.

Este programa se apoyó en la tecnología educativa. A través de ella se desarrollaban sus principales actividades, desacreditando el papel educativo del maestro y la escuela. La producción de materiales educativos estaba a cargo de fundaciones, universidades y corporaciones norteamericanas. Luego se incorporaron organizaciones británicas, alemanas y japonesas.

En estos programas también se involucraron las universidades latinoamericanas según señalan los autores consultados. Por ejemplo, el programa Corporación de Comunicación Vía Satélite, sirvió de pretexto para que las universidades en coordinación con la corporación General Electric, crearan en 1967, el Centro Audiovisual Internacional Vía Satélite, destinado a la elaboración y difusión de programas educativos que abarcaban desde la alfabetización hasta la educación universitaria. En ese momento los países del Pacto Andino se opusieron a esto.

Como se demuestra en estos ejemplos, la tendencia de la tecnología educativa estuvo favorecida por este programa de penetración estadounidense.

En el caso de los Cuerpos de Paz abarcó los siguientes campos;

- a. Programa de divulgación acerca de la agricultura, dirigido al adiestramiento de mano de obra y la formación de dirigentes de las asociaciones de agricultores.
- b. Programa de acción comunal rural y urbana. Para la modernización de las formas cooperativas tradicionales, intentando dirigir reformas agrarias en pequeñas comunidades y zonas pobres urbanas.
- c. Programas de cooperativas. Se fomentó la creación de cooperativas y sociedades de créditos y se puso especial atención al adiestramiento del personal para la dirección de estas instituciones.

- d. Programas de salud. Las áreas que abarcaron estos programas fueron, la capacitación de inspectores de salud pública y personal de enfermería. El objetivo central de estos programas era la difusión de métodos anticonceptivos.
- e. Programas de educación. Difundieron en todo el sistema educativo la enseñanza del inglés, la educación física y la enseñanza de algunas disciplinas científicas. También se elaboraron numerosos programas de televisión educativa.

En estos programas existían elementos comunes tales como: su carácter político-pedagógico, donde se hacía énfasis en la formación de líderes de la comunidad, los administradores, los dirigentes de las instituciones de base, la divulgación de una concepción cooperativista con un enfoque dirigido a la pequeña propiedad, el estímulo a la competencia, y el de la planificación familiar basada en la ideas malthusianas acerca de la explosión demográfica.

El Instituto Lingüístico de Verano (I. L.V), constituye un ejemplo más del funcionamiento de una avanzada cultural antecesora, complementaria y profundizadora de la acción de los Cuerpos de Paz. El I.L.V, desde el comienzo de la década del 60, coordinó sus acciones con la Agencia Internacional de Desarrollo (A. I. D) , recibiendo además el apoyo financiero del Departamento de Salud, Educación y Asistencia Pública de los Estados Unidos de América, desarrollando una acción pedagógica abiertamente dirigida a la organización de las minorías marginadas en nuevas relaciones económicas y con la utilización de la lengua castellana.

Se pueden mencionar como ejemplo, algunas de las actividades donde participaron en la década del 60 (H, Ferrán y otros, 1988) plantea que se pudieron ver lo mismo en la guerra de Vietnam, que como incorporadores de indígenas en el mercado de Perú, que escribiendo libros de historia nacional en México. Todo con el propósito de una tergiversación ideológica.

Así, en Perú la intervención del I.L.V. en la vida de los aborígenes shipibos produjo una situación catastrófica. Esta comunidad indígena fue ayudada a comercializar los brazaletes que producían sobre la base de un minúsculo guijarro. Los maestros del I.L.V. comenzaron a cambiar la materia prima de la producción por materiales importados. Mientras esto ocurría aumentó la producción, pero en un momento dado cesó el suministro y la comunidad de aborígenes se quedó sin medio de vida y desestructurada socialmente.

La forma de penetración de los misioneros y maestros del Instituto estuvo desde su comienzo muy bien pensada. Ellos pretendieron lograr la penetración y disminuir los niveles de desconfianza existentes en esas comunidades conviviendo con ellos.

De esta forma se iban a vivir a las comunidades, aprendiendo su modo de vida y sus lenguas originarias. Luego de esa experiencia elaboraban materiales de gramática elemental y varias veces al año regresaban a la base central con algunos indígenas para que perfeccionaran el idioma inglés. Junto con la tarea de alfabetización, evangelizaban a estos habitantes, traduciendo la Biblia a varias lenguas indígenas.

Después de lo analizado, se puede concluir que en este período se establecieron las bases en la región para que la política educativa declarada no coincidiera con la ejecutada.

La década de los años setenta, las reformas del período pre- neoliberal. Tiempos de consenso.

Durante la década del setenta ocurren una serie de acontecimientos en la región, que por su naturaleza y profundidad establecieron las bases para una nueva época definitoria dentro de cada uno de los países, de estos entre sí y de estos con el mundo.

Desde una concepción nuevamente de la convergencia y la dependencia, las reformas que se gestaron y aplicaron estuvieron dirigidas a criticar los sistemas educativos por no cumplir en la práctica con los principios que los sustentan. Pero lo singular de estas críticas es que partían y se divulgaron desde los círculos de poder, utilizando argumentos que provenían de movimientos y figuras progresistas y los hicieron suyos organismos internacionales como la UNESCO, logrando con ello un consenso con relación a los problemas educativos y su solución.

En este nuevo ciclo de las relaciones capitalistas, la crítica se orientó al Estado Keynesiano, y en su incapacidad para asumir los gastos de los principales servicios sociales, incluyendo la educación y la salud entre los esenciales. Preparando de esta manera la opinión pública para aceptar una nueva forma de relación con el poder, basada fundamentalmente en las reglas del mercado y por ende en la privatización.

Por otra parte, se fortalecía la influencia de la UNESCO como organismo internacional rector en la conciliación de un Plan Internacional de Educación, bajo el pretexto de contribuir a lograr los principios básicos de la educación y la eliminación del analfabetismo.

Las críticas a las políticas y los sistemas educativos en su gestión y eficiente.

La educación pública en esta etapa es una de las actividades sociales más atacadas a partir de dos ejes fundamentales, la rentabilidad y la eficiencia. Desde ellos se enfocaron las valoraciones a

demostrar, en primer lugar la ineficiencia de los Estados y sus aparatos burocráticos, lo que devino en un ataque generalizado al financiamiento y la concepción pedagógica que la sustenta.

A esta crítica, se sumaron hasta los sectores más progresistas de la sociedad, en un primer momento no se valoró el riesgo que se estaba corriendo al poner en tela de juicio al Estado. En muchos de los casos las opiniones no valoraron en toda su amplitud y profundidad las verdaderas causas históricas, políticas, económicas y sociales que habían llevado a los servicios públicos incluyendo a la educación a esta situación, y de esta manera sirvieron para convencer y justificar intereses imperialistas internacionales de imponer el neoliberalismo y destruir el socialismo a nivel mundial y todos los movimientos sociales revolucionarios y progresistas.

Solo para citar un ejemplo, se valora lo que quedó en la obra titulada “La educación popular en América Latina” resultado de las investigaciones realizadas por, Rodrigo Parra, Germán W Rama, Rivero Herrera y Juan Carlos Tedesco, publicada en 1984, donde se puntualizan algunas de las características y contradicciones que se manifestaban en la educación.

Entre las características y contradicciones identificadas, se destacan:

- Tasas de cobertura extremadamente bajas como punto de partida.
- Un incremento de la población en las grandes ciudades que se acentúa por los movimientos de desplazados y en las zonas rurales por el aumento de la dispersión.
- La organización de sistemas educativos dirigidos a poblaciones homogéneas, a pesar de que la regularidad de los contextos nacionales es la heterogeneidad.
- El modelo pedagógico, establece barreras culturales, porque no se proyectó a partir de la identificación y valoración de las diferentes culturas que coincidían en los espacios escolares, determinada por una cosmovisión del mundo y códigos lingüísticos diferentes.
- Prácticas pedagógicas que no lograron que se organizara un proceso de enseñanza y aprendizaje que permitiera el tránsito de la “cultura popular” de los grupos heterogéneos a la asimilación y aplicación de la “cultura escolar”.
- El tiempo escolar, la naturaleza de los contenidos y las metodologías establecidas están diseñadas para grupos que sus condiciones de vida le han permitido una niñez y adolescencia prolongada dirigida a su desarrollo integral.

Los investigadores puntualizan que estos problemas no fueron asumidos como prioridad en las reformas educativas anteriores, por lo que en esencia sólo se logró un aumento de las instituciones burocráticas y en mayor proporción la incorporación de reales innovaciones pedagógicas.

Otro caso a significar fue lo ocurrido en Estados Unidos, durante la década del sesenta se criticó los resultados de la educación pública al compararlos con los éxitos logrados en los países socialistas fundamentalmente la antigua Unión Soviética. De alguna manera el espíritu de estas críticas se retoma durante el gobierno de Ronald Reagan, donde un grupo importante de científicos y figuras públicas declaran no estar asociados a ninguno de los partidos tradicionales, y desde esa posición de neutralidad investigan los resultados de las escuelas públicas norteamericanas.

El resultado de esta investigación se publicó en un documento que se titula *“A Nation Still at Risk”* (Una Nación en peligro), en el 1983, los problemas y sugerencias fundamentales que se puntualizaron con relación a la escuela pública norteamericana fueron los siguientes:

- La educación pública debe ser una de las fuerzas fundamentales de la democracia existente en ese país. Puede efectuarse en diferentes formas y es aquella que está disponible al público, es pagada por los contribuyentes y responde ante las autoridades locales por sus resultados.
- Se necesita una educación de excelencia para todos los niños, con altos estándares para los maestros y escuelas que contribuyan a una mayor efectividad del sistema educacional. Estas ideas expresan la preocupación de los que rigen el sistema por el hecho de que no solo los mejores estudiantes estadounidenses han quedado por debajo en las competencias internacionales, sino también por que en otros países se ha producido un mejor resultado y equidad en sus sistemas educacionales.
- Cada familia tiene el derecho de enviar a sus hijos a la escuela de su preferencia.
- Para que los padres puedan ejercer su poder de manera más sabia, estos deben ser informados acerca de la calidad de la escuela, las cualidades de los maestros y por supuesto del comportamiento y resultados de sus hijos.

Estas inquietudes y reclamos no fueron acogidas con la seriedad que se requería, continuando la situación educativas sin cambios profundos.

Como ya se señaló, sucedió también que la UNESCO consensuó, como nunca antes las directrices esenciales a seguir en las políticas educativas, esto comenzó bajo el amparo, del Proyecto

Principal de Educación la 21 Reunión de la Conferencia General de la UNESCO celebrada en el año 1980, este fijó tres objetivos a lograr para el año 2000.

- a. *Alcanzar la escolarización básica* en los niños de edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años de duración;
- b. *Superar el analfabetismo*, desarrollar y ampliar los servicios educativos para jóvenes y adultos con escolaridad incipiente o sin escolaridad;
- c. *Mejorar la calidad y la eficiencia* de los sistemas educativos y de la enseñanza en general, a través de la realización de las reformas necesarias y del diseño de sistemas efectivos de medición de los aprendizajes.

Este programa consistió en un proyecto paralelo a las políticas educativas y que involucró a los países de la región independientemente de su grado de desarrollo educacional y a partir de este proyecto, se comienzan a desarrollar diferentes actividades que sistemáticamente reúne a funcionarios gubernamentales de los diferentes países, para tomar decisiones y estrategias consensuadas.

En la región se realizan a través de las reuniones PROMEDLAC, donde se va cambiando el análisis y la valoración desde la superación del analfabetismo al de mejorar la calidad y la eficiencia de la educación, como se analizará posteriormente. Esta estrategia propone, en primer término el abandono de las reformas educativas por propuestas de “cambios educativos” al margen de contingencias circunstanciales como son campañas electorales, cambios de gobiernos y demandas de diferentes sectores, entre otros, dejando establecidas así las bases de la aplicación de Proyecto Internacional de Educación y propuestas esenciales de modificaciones legislativas y de concepción de las políticas educativas con un carácter permanente.

De esta manera finaliza otra década más que deja pendiente el logro de los objetivos educativos esenciales y propuestas de modificaciones en las políticas y prácticas educativas que cambiarían casi un siglo de proyecciones y realidad.

Las reformas educativas del neoliberalismo. Décadas del ochenta y noventa.

Durante la década del setenta ocurren una serie de acontecimientos en la región que por su naturaleza y profundidad establecieron las bases para una nueva época definitoria dentro de cada uno de los países, de estos entre sí y de estos con el mundo.

El descrédito de Estado en sus funciones fundamentales por su incapacidad para asumir los gastos de los principales servicios sociales, incluyendo la educación y la salud, preparó la opinión

pública para aceptar una nueva forma de relación con el poder, basada fundamentalmente en las reglas del mercado y la privatización, el neoliberalismo.

La aplicación del neoliberalismo por varios gobiernos europeos como son el gobierno de Thatcher (1979) en Inglaterra, Reagan (1980) en Estados Unidos, Kohl (1982) en Alemania Federal, y el triunfo de una coalición de derecha en Dinamarca (1983)) así como el derrumbe del Socialismo, con la perestroika de Gorvachov (1987) y la política de Yeltsin, favoreció la opinión pública a favor de esta propuesta.

Las vías para sumir la propuesta neoliberal en la región, fueron desde las impuestas a través de las dictaduras militares, como ocurrió en casi todos los países del Cono Sur, o por elecciones presidenciales que se caracterizaron porque los grupos de poder político y económico en los diferentes países se aliaran a los intereses del capitalismo internacional, convirtiéndose en garantes de los procesos más salvajes de explotación y exclusión social de sus pueblos.

Entre los gobiernos, se destacan el de Salinas de Gortari (México, 1988), las segundas presidencias de Menem (Argentina, 1989), Carlos Andrés Pérez (Venezuela, 1989) y Fujimori (Perú, 1990). Pero le correspondió a Chile durante la dictadura de Pinochet ser la primera experiencia mundial de aplicación.

Las agencias financieras internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, entre otros se convierten en los entes encargados de asegurar la implantación del modelo utilizando como pretexto el equilibrio fiscal y la recuperación de la deuda externa.

La apertura económica fue indiscriminada tanto del comercio como de la libre circulación de las divisas internacionales. Esto significó, entre otros aspectos que se privatizaran las industrias fundamentales y los recursos naturales de cada Nación por empresas trasnacionales, que desde los países capitalistas y los círculos de poder económico controlaron la circulación del capital y el decursar de las economías nacionales. Ahora la penetración imperialista se hacía a través de órganos y estructuras financieras internacionales y en el caso específico de la educación se justificaba a través de las propuestas pedagógicas que de estos organismos se fundamentaban.

Las organizaciones gremiales, sufren fracturas importantes, estas son atacadas y minimizadas en algunos casos como resultado de los gobiernos dictatoriales y en otras ocasiones porque al desarticular el sistema educativo y aislar las instituciones escolares este trabajo se dificultaba.

Sin duda, el impacto mayor fue en los mecanismos financieros de los servicios públicos donde se incluye la educación, estos debían tener otras fuentes de financiamiento que provinieran del

capital privado o de préstamos de organismos financieros, todos pasaron a regirse por las leyes del mercado oferta- demanda. América Latina se convirtió en la región más inequitativa del planeta.

Dentro de esta realidad se insertan las nuevas generaciones de reformas educativas, estas fueron aun mucho más convergentes y dependientes. Ahora no se seguía un modelo de país o de naciones, en este caso se diseña y proponen los cambios educativos desde los organismos internacionales, la UNESCO y el Banco Mundial. Estos cambios perseguían los mismos objetivos independientemente de las realidades y las causas que originaron las problemáticas educativas nacionales.

En la educación la privatización se justificó a través de la descentralización educativa, y de ello se encargó fundamentalmente la UNESCO (ver cuadro IX) . De esta manera, se justifica la privatización de la educación pública y el cambio de la función y responsabilidad del Estado en la garantía de este derecho humano.

En el discurso, la descentralización educativa se fundamentó en, la transferencia de responsabilidad del manejo de recursos, planificación y control de las políticas educativas de la instancia central (Ministerio o Secretaría de Educación) a otros niveles intermedios (estados, departamentos, provincias, municipios, regiones, escuelas) y a otras agencias, corporaciones u organizaciones no gubernamentales del sector privado o de la sociedad civil.

Esto justifica la razón por la cual la “descentralización educativa” dejó de ser un principio educativo fundamentalmente asumido por los países con una estructura federal, para convertirse en una estrategia que facilitaría disminuir los gastos de la educación pública y aumentar su calidad.

Tipos de descentralización educativa propuestas por la UNESCO.

Cuadro X

Desconcentración	El ministerio de educación nacional traspasa algunas de sus funciones a sus dependencias regionales, provinciales, o locales, pero mantiene siempre la autoridad global y por tanto la responsabilidad financiera fundamental de la educación. En este caso la concepción curricular que se asume es la orientada a nivel central por el ministerio de educación.
Regionalización	Propicia mayor participación e independencia para el financiamiento, administración y la gestión educativa en la elaboración de programas, contenidos y metodologías a las regiones. En el financiamiento participa a nivel regional el sector privado.
Municipalización	Los municipios se constituyen como expresión de unidades de poder pequeños, donde tiene independencia para que las autoridades municipales decidan sobre el financiamiento de la educación y los sectores de la comunidad que en ello pueden participar. Esta independencia se manifiesta en la planificación y puesta en práctica del currículo el cual solo tendrá una orientación muy general de la instancia central y el resto se conforma a partir de los intereses y necesidades de los que participan en la educación a nivel del municipio.
Nuclearización	Se crean núcleos y distritos educativos que participan de las problemáticas educacionales de los miembros de la comunidad. La participación del núcleo incide en el financiamiento y planificación y puesta en práctica del currículo.
Devolución	Se entrega la posesión completa de las escuelas a los niveles inferiores de gobierno, o al sector privado y esto incluye la responsabilidad por la obtención de los ingresos y virtualmente el control total sobre el proceso educativo.

FUENTE: UNESCO /OREAL." Boletín del Proyecto Principal de educación en América Latina y el Caribe".No21, abril de 1990

Los cambios propuestos abarcaron otras aristas además de la del financiamiento, el cuestionamiento sobre los resultados de los aprendizajes y del proceso de enseñanza- aprendizaje también surtieron efectos. A partir de retomar investigaciones que ya apuntaban a la necesidad de buscar y generalizar experiencias educativas basadas en una pedagogía que facilitara mayor participación de educadores, educandos, padres y sectores de la comunidad, en la proyección, puesta en práctica y evaluación de las políticas educativas.

Se ponen en duda las diferentes tendencias pedagógicas que hasta el momento se habían aplicado y buscan nuevos referentes teórico-metodológicos, que sustenten la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje, es dentro del marco de esta situación que se favorece *el constructivismo*, que se convierte en política oficial. Esta tendencia se propone para ser aplicada a todos los niveles de enseñanza, independiente de sus propósitos y características dentro del sistema de enseñanza.

Por su parte, el Banco Mundial también apoyó esta concepción pedagógica, con sus lógicas diferencias (ver cuadro X), en su “Informe sectorial de la política educativa”, aparecido en año 1980, el organismo precisa aspectos sobre la educación y la relación de esta con el desarrollo.

En este informe la satisfacción de las necesidades básicas no se ve como un objetivo final, sino como un insumo más para la obtención de un mayor crecimiento económico. Es decir, si se influye en factores como la educación, salud, vivienda, etc., esto permite que la población hasta ahora marginada se beneficie y, por tanto, contribuya a la vida productiva del país.

Comparación con respecto a la noción de fin y objetivos de la educación de la UNESCO y el Banco Mundial. (década del ochenta del siglo XX)

Cuadro XI

NOCIONES	FIN DE LA EDUCACIÓN	OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN
UNESCO	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad • Prestar atención prioritaria al aprendizaje; • Ampliar los medios y el alcance de la educación básica; • Mejorar el ambiente para el aprendizaje; • Fortalecer concertación de acciones. • Convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos depende de que se posibilite a éstos para adquirir la educación y el impulso necesarios a fin de utilizar la masa en constante expansión de conocimientos útiles y aprovechar los nuevos medios de transmisión de esos conocimientos

<p>BANCO MUNDIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ayudar a los países para que logren la educación primaria universal y al mismo tiempo, ayudarles a construir las destrezas flexibles de alto nivel necesarias para competir en los mercados actuales dominados por el conocimiento, a más tardar en el año 2015. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar educación primaria universal a todos los niños y niñas de aquí a 2015. • Eliminar la desigualdad de acceso a la educación primaria y secundaria entre niños y niñas. • Mejorar los cuidados y la educación durante la primera infancia. • Asegurar igualdad de acceso a programas de “destrezas de por vida” • Lograr un aumento de 50% en la alfabetización de adultos a más tardar en el año 2015. • Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación.
-----------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FUENTE: UNESCO, Educación para Todos <http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml>, Banco Mundial, <http://web.worldbank.org>

En sentido general se puede concluir que todo lo anterior trae como consecuencia una generalización de la educación privada, esta actividad fue orientada a considerarse un servicio de carácter mercantil, en consecuencia el derecho esencial a la educación de todos los ciudadanos queda bajo la responsabilidad de los que tienen el capital para invertir en la educación y no del Estado.

Como todo proceso social y educativo este no fue lineal, las consecuencias negativas como ya se señaló fueron profundas, pero el convocar a la autonomía profesional permitió que un sector de los educadores con mejores condiciones de trabajo asumieran esta posibilidad con responsabilidad ciudadana y profesional.

Por ello compartimos la opinión que la aplicación del neoliberalismo en la educación exigió el desarrollo de nuevas competencias profesionales en los educadores. En todas las variantes de descentralización, se precisa competir por el financiamiento, la matrícula, los resultados de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, aspectos estos que exigen de una participación de la comunidad de educadores en la proyección, la aplicación y evaluación de los currículos escolares en muchos de los casos, en forma de proyectos educativos, los que se insertan en la competencia.

Para lograrlo, necesariamente los educadores deben apropiarse de conocimientos sobre economía y sobre las ciencias de la educación que en equipos de trabajos le permita diseñar y defender sus proyectos.

La intención de asumir con responsabilidad la autonomía que facilita la descentralización educativa, se puso de manifiesto en la labor desempeñada por el “Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación” (PIIE), en Santiago de Chile, conjuntamente con el “Instituto de Perfeccionamiento Colegio de profesores de Chile A.G” durante la década del ochenta y el noventa en el área de superación de los docentes.

Una de las obras que recoge los resultados de las instituciones, es “Los docentes y los procesos de descentralización pedagógica”, escrito por un colectivo de educadores, queda explícito cómo los educadores desde sus prácticas asumen el cambio educativo, sistematizando los referentes teóricos y metodológicos que se necesitan conocer y aplicar en los centros docentes para lograrlos.

La experiencia analizada se distingue por considerar que;

- El cambio educativo se logra cuando los educadores lo entienden, lo necesitan y saben cómo instrumentarlo. Razones que justifican que sus acciones son de superación y perfeccionamiento.
- Lo aprendido en las actividades académicas, propician el cambio si parten de un análisis crítico y científico de la realidad escolar. Por lo que la investigación participativa es uno de sus fundamentos.
- La evaluación final es un “proyecto educativo” para transformar la situación de los centros escolares en cuya confección, aplicación y valoración participa la comunidad de educadores.

Estas y otras experiencias permiten afirmar que toda transformación puede implicar, aunque sea en esencia negativa, algunas posibilidades para el cambio progresista.

No obstante a lo anterior, lo que primó en esta década fue un aprendizaje doloroso no solo sobre el ámbito económico, sino también en la esfera social se tocó fondo, la desarticulación de toda una estructura social de una tradición hasta cierta medida democrática que garantizó aun con muchas deficiencias, como hemos analizado, los derechos básicos incluyendo la educación que se vio afectada.

La aplicación de las fórmulas propuestas encontró resistencia. La resistencia se manifestó fundamentalmente en la incapacidad de poner en práctica todo lo que se dispuso en las reformas.

Por otra parte, en la consolidación de una corriente que utilizando fundamentos básicos de tendencias pedagógicas ya consolidadas, planteó la autonomía que facilitaba la descentralización para recuperar un pensamiento crítico que sin haber concluido la década, ya puso en duda las ventajas de la fórmula neoliberal.

Década del noventa y comienzo del siglo XXI. Los principios educativos por cumplir.

El comienzo de la década del noventa estuvo marcado por el anuncio oficial que no era posible cumplir con “La educación para todos” (JOMTIEN, 1990) para finales del siglo XX. Ahora la política de consenso no sólo se manifiesta en pedir a todos los países que asuman una política única, ésta también se demuestra entre organismos y organizaciones internacionales. La conferencia que señala el auspicio, corrió a cargo del Banco Mundial, la UNICEF y el PNUD lográndose con ello una gran convocatoria.

Aunque ya los recortes financieros para la educación eran irreversibles, en esta conferencia el análisis económico de la situación no quedó evidente, las discusiones giraron alrededor de la “calidad educativa”, que se asoció con la descentralización educativa y con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, justificándose desde el punto de vista pedagógico la privatización de la educación pública. Los analfabetos habían aumentado; para ellos se rediseña el “Proyecto Principal”, ahora las metas se extendían hasta el 2015.

Son muchas las consecuencias de asumir la noción de calidad desde esta perspectiva. Por ejemplo, los currículos se enfocan en función de los aprendizajes que satisfacen las necesidades de aprendizaje, concepto que limita la función formadora que tradicionalmente tuvo la escuela.

Se continúa enfatizando en la descentralización educativa, en la edición IV de PROMEDLAC (Quito, 1991), los propios Ministros de Educación, aseguraron “que pierde vigencia el sistema tradicional, centralizado y autoritario, destacándose que el paso de un sistema educativo a otro estriba en la necesidad de generar nuevos estilos de gestión” (citado por J. Casasús, 1995, pág 5). En el año siguiente en 1992, durante la XXIV “Conferencia de Ministros de Economía de la Región”, convocada por la CEPAL con la participación de la UNESCO, se preparó un documento titulado “Educación y Conocimiento, Ejes de la Transformación Productiva con Equidad”, que situó el tema de la educación desde una perspectiva competitiva y como vía de superar la pobreza y la cohesión social. Ya se identificaba a la región latinoamericana y caribeña como una de las regiones menos equitativas en términos sociales y educativos, por lo que es significativo que con la crisis económica que se vivía se pidiera que a través de la educación se resolviera esta situación.

En el año 1993 en la reunión de PROMEDLAC V (Chile), se puntualizó en la necesidad de que los ministerios, instancias intermedias, municipales y a las escuelas, tuvieran la capacidad técnica y las competencias para gestionar los recursos financieros con la eficiencia, la eficacia y efectividad requeridas.

Como se evidencia en esas reuniones citadas anteriormente, se entremezcla un enfoque aparentemente humanista de la UNESCO con uno economicista representado por la CEPAL, pero que su génesis está en la teoría educativa del Banco Mundial, como aparece resumida en el cuadro X.

En el año 1994, fue creado en la ciudad de México el Laboratorio Latinoamericano de “Evaluación de Calidad de la Educación”, constituyendo esta acción otra forma de profundizar la hegemonía de este organismo. Se define que, por su propósito es un recurso técnico a disposición de los países latinoamericanos. Constituye también un ámbito de discusión técnico-político para la problemática del aprendizaje y sus variables.

Sus objetivos consisten desde su fundación, en la identificación de estándares de aprendizaje escolar para la región y en la apreciación del grado y nivel de logro de tales estándares en los países objeto del estudio. (J. Casasús, 1996 pág 7)

Para definir los estándares se tuvo en cuenta como eje pedagógico, el aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática, aspectos constituyentes de las necesidades básicas de aprendizajes. Según ellos consideran, que por el carácter instrumental y formativo, de estos aprendizajes facilitan el acceso a la cultura y al desarrollo personal y son la base para un aprendizaje continuo. (J. Casasús, 1996 pág 8).

Como es evidente, si se asocia el concepto de calidad educativa, a partir de considerar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizajes y las mediciones sistemáticas del Laboratorio de Calidad Educativa, se reduce el papel educativo de la escuela, la cual debe solo preparar para la inmediatez.

En esta dinámica, las políticas educativas se caracterizaron por la coexistencia de procesos de apariencia antagónica entre sí. Se había logrado la máxima expresión, la descentralización financiera y administrativa del sistema educativo y ahora se controla de manera centralizada a través de la evaluación. (CTERA, CNTE y otras 2005).

En el año 1996, después de poner en marcha las principales reformas educativas, aparece una obra que se convirtió rápidamente en referencia, porque valoró y proyectó la educación para el siglo XXI, a partir de las demandas y las exigencias de la sociedad contemporánea. La obra elaborada

por la Comisión, bajo la dirección de Jacques Delors se tituló “La Educación encierra un tesoro”. En esta obra a partir del análisis de los cuatro pilares básicos de la educación se proporcionó una visión integrada y global del aprendizaje y, por consiguiente, de lo que constituye la calidad de la educación (J, Delors y otros 1996).

El informe de Jacques Delors, es una propuesta de concepción pedagógica para asumir por todos. Los cuatro pilares básicos de la educación propuestos en el mismo, puntualizan lo importante que es aprender a vivir y ser, en la medida que se conoce y se aprende a hacer, se retoma el papel formativo de la escuela y una vez más se apuesta a sanear las sociedades a través de la educación. Esta obra es proyectiva, indicativa y generalizadora, tanto que desconoce las realidades o solo las mencionan, deja abierta las instrumentaciones de los saberes señalados. Estamos en presencia de una obra que refleja la globalización en el pensamiento pedagógico.

El siglo termina, tal y como empezó, con políticas y sistemas educativos incapaces de cumplir su función social. Pero a diferencia de otros momentos de la historia, ahora estos males son señalados por los organismos internacionales que no dejan de describir en la situación que se encuentra la educación, sin analizar las causas históricas y contemporáneas que han llevado a esta situación.

Un ejemplo de ello es la reunión regional celebrada en el año 1998, donde de nuevo se sostiene que existían cuatro problemas fundamentales que generan las brechas de cantidad, calidad e inequidad existentes en la región, estos eran la falta de estándares establecidos con respecto al aprendizaje de los alumnos y la falta de evaluación del rendimiento, la ausencia de autoridad y responsabilidad por los resultados a nivel de la escuela, la mala calidad de la enseñanza, inversión insuficiente en la enseñanza básica y secundaria, concluyendo que los avances a pesar de las reformas han sido insuficientes.

Las últimas décadas del siglo que termina, las políticas y sistemas educativos estuvieron a cargo de los organismos internacionales entre ellos la UNESCO, que cambió la esencia de sus propuestas a partir de priorizar una u otra arista de la educación escolarizada como se observa el cuadro VII, sin definir las causales reales de los problemas educativos que aquejan a los países subdesarrollados y se extienden a los desarrollados.

Tendencias en la proyección del trabajo de la UNESCO

Cuadro XII

<p><i>Décadas del cuarenta al sesenta del siglo XX (educación escolarizada)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la información derivada de la aplicación de las políticas educativas. • Recomendación a los gobiernos sobre la necesidad de la aplicación de los principios de obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria y de ampliar la posibilidad de educación para todos.
<p><i>Década del setenta del siglo XX (alfabetización)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Proyecto Principal de Educación”. • Convocatorias regionales a partir del análisis de cumplimiento del proyecto.
<p><i>Década del ochenta (políticas educativas)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectar las políticas educativas nacionales a partir de decisiones regionales a largo plazo.
<p><i>Década del noventa (calidad educativa)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se define el concepto de una educación de calidad, a partir de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. • Se propone la descentralización educativa como una vía para lograr la equidad educativa. • Se crean laboratorios para medir la calidad educativa, a partir de estándares generales. • Se coordina las acciones con el Banco Mundial.
<p><i>Primer decenio del siglo XXI (educación para todos)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se redefine un proyecto de “Educación para Todos”. • Convocatoria mundial y regional para aplicar medidas comunes.

El siglo XXI, nuevas propuestas y caminos en el cumplimiento de las políticas educativas.

El siglo XXI, comienza con una situación crítica de la educación, tal pareciera que no hubiera transcurrido un siglo todo estaba inamovible, se seguía abogando por el cumplimiento de los principios básicos, las legislaciones y mecanismos establecidos en las décadas anteriores no daban espacio al cambio.

Con esta realidad latente y minimizada, porque apenas se discute sobre ella, se comienza el siglo XXI retomando el tema de la educación para todos en Dakar en el año 2000. “La Educación para Todos” (EPT), significa un reajuste de los objetivos de la educación (ver el cuadro elaborado por Rosa María Torres). Es de destacar que la UNESCO da por seguro que no es posible terminar con el analfabetismo ni ampliando el período ahora hasta el año 2015.

En los foros internacionales propuestos por la UNESCO, lo que se hace es retomar viejas fórmulas, se sigue recomendando que se movilicen las voluntades políticas y se coordinen los esfuerzos de todas las partes interesadas en la educación, para que participen en consecución de los objetivos EPT.

Se sigue insistiendo en;

- ayudar a los países a formular políticas de educación;
- elaborar y difundir material sobre prácticas idóneas, manuales escolares y carpetas de formación para docentes concebido para abarcar una amplia gama de temas, desde el desarrollo sostenible hasta la educación para la paz;
- establecer nuevas normas y pautas, por ejemplo para la enseñanza técnica y profesional y la convalidación de títulos de enseñanza superior;
- identificar nuevas tendencias y definir estrategias adecuadas para hacer frente a los problemas recientes en el ámbito de la educación, por ejemplo la cuestión del sida;
- prestar una atención directa especial a África, los países menos adelantados y los nueve países en desarrollo muy poblados;
- elaborar métodos para impartir educación a personas que tienen necesidades especiales, viven en la calle o habitan zonas donde hay conflictos o situaciones de emergencia;

- fomentar asociaciones entre los protagonistas del sector público, los del sector privado y los de las organizaciones no gubernamentales para coordinar mejor los esfuerzos y mantener el impulso político.

A la vez que impulsan otros proyectos que contribuyen al logro de este macro proyecto. Entre los que se encuentran, el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, en el que se evalúa hasta qué punto la comunidad internacional cumple con su compromiso de proporcionar educación básica a todos los niños, jóvenes y adultos de hasta el año 2015.

Se sigue con programas de evaluación y control como el programa de las Naciones Unidas el “Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012)” en el marco del cual se elaboran nuevos instrumentos para evaluar las repercusiones de las campañas y programas de alfabetización. Otro programa es el “Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)” que hace hincapié en el papel fundamental de la educación en este tipo de desarrollo.

Otro de los tópicos retomados es el de calidad. Desde el año 2003 se comenzó a publicar un informe anual que valora y propone consideraciones sobre cómo lograr los objetivos de la educación para todos (EPT). En el Marco de Acción de Dakar se declaró que todo niño tenía derecho a acceder a una educación de calidad. Se proclamó que la calidad constituía la médula de la educación y un factor determinante para mejorar la escolarización, la retención y el aprovechamiento escolar.

En esta definición ampliada de la calidad enunció las características deseables de los educandos (alumnos sanos y motivados), los procesos docentes (docentes competentes que utilizan pedagogías activas), contenidos (planes de estudios pertinentes) y sistemas (buena administración distribución activa de los recursos).

En el informe de 2005, aparece la definición de La Educación para todos (EPT) “es una empresa fundamental para garantizar que niños, jóvenes y adultos adquieran los conocimientos y competencias práctica imprescindibles para mejorar su vida y desempeñar el papel que le corresponde en la construcción de sociedades más pacíficas y justas”. (UNESCO, 2005, pág. 25)

En el mismo informe, se dan varias versiones sobre calidad educativa. En la primera definición de calidad, se precisan dos principios, el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito es un indicador de calidad.

El segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la formación de las actitudes y los valores con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones

propicias para el desarrollo afectivo y creativo de educando. Es importante señalar que se considera que como el logro de este último objetivo no se puede evaluar fácilmente, solo se evalúa el primero para realizar comparaciones entre países y determinar el nivel de calidad de su educación.

Entre otras consideraciones con respecto a la calidad se señala, que esta es un elemento fundamental en la educación, porque determina no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, sino también en qué medida su aprendizaje se plasma efectivamente en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo.

Además, se incluye el tiempo escolar y sus características. Se considera que las condiciones para un mejor aprendizaje ocurre cuando las escuelas son eficaces en la dinámica del proceso didáctico, es decir la manera en que se produce la interacción entre los alumnos y maestros en las aulas y las formas en que todos ellos sacan el mejor partido de los materiales pedagógicos.

Se recomienda que las políticas destinadas a mejorar el aprendizaje deban centrarse en los siguientes aspectos;

- en lograr docentes más numerosos y mejor preparados,
- aumentar el tiempo para los aprendizajes,
- la calidad de los materiales utilizados en el proceso,
- mejorar las condiciones de las instalaciones.
- sistematizar la formación pedagógica, entre otras.

Proponiendo como indicadores para medir la calidad, la duración de la escolaridad, los resultados de los tests, los recursos disponibles, la posibilidad de que se tenga en cuenta la diversidad de la población que asiste con desventajas y la coordinación con otros programas e instituciones que se encargan de la educación.

Entre las causas identificadas, que influyen en el cumplimiento de los objetivos se señalan, entre las esenciales, el insuficiente financiamiento de los sistemas educativos lo que afecta de manera considerable la cobertura, el número de alumnos por docente sigue siendo muy alto; en muchos países de bajos ingresos los docentes no cumplen con las normas mínimas establecidas para ejercer la docencia, y muchos son incapaces de dominar la totalidad del plan de estudios, por otra parte la pandemia del VIH / SIDA contribuye considerablemente al ausentismo de los docentes.

De igual manera, señalan que el objetivo cognitivo evaluado a través de los tests nacionales e internacionales pone de manifiesto que en la mayoría de las regiones en desarrollo el aprovechamiento escolar es insuficiente.

Como resultado de estos análisis, la recomendación esencial está dirigida a que la inversión en la educación básica debe evaluarse en función de dos parámetros: su utilidad para aplicar el acceso a la educación y su eficiencia para mejorar el aprendizaje de todos sin excepción, niños, jóvenes y adultos.

Esta empresa ha de acometerse con los principios de cada país llevando a un consenso nacional sobre la calidad de la enseñanza y construyendo un compromiso a largo plazo para lograr la excelencia en la educación. Incitando a la comunidad internacional a prestar un apoyo sólido y sistemático a los países que han emprendido la audaz tarea de poner la educación al alcance de todos sus ciudadanos y mejorar su calidad. (2005)

Este discurso globalizado, ha cambiado poco y esto se puede verificar fácilmente en la tabla que citamos a continuación, la que demuestra que poco se varió de Jomtien a Dakar.

Educación Para Todos. Metas en Jomtien (1990-2000) y Dakar (2000-2015) **JOMTIEN: 1990-2000 DAKAR: 2000-2015**

Cuadro XIII

1. Expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos.	1. Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integral, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja.
2. Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto considerado "básico") y terminación de la misma, para el año 2000.	2. Asegurar que, para el año 2015, todos los niños, y especialmente las niñas y los niños en circunstancias difíciles, tengan acceso y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad.

<p>3. Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de 14 años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios</p>	<p>3. Asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y para la ciudadanía.</p>
<p>4. Reducción de la tasa de analfabetismo adulto a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y debe hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad frecuente entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres.</p>	<p>4. Mejorar en un 50 por ciento los niveles de alfabetización de adultas para el año 2015, especialmente entre las mujeres, y lograr el acceso equitativo a la educación básica y permanente para todas las personas adultas.</p>
<p>5. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y los adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del impacto en la salud, el empleo y la productividad.</p>	<p>5. Eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el año 2005, y lograr la equidad de géneros para el 2015, en particular asegurando a las niñas acceso a una educación básica de buena calidad y rendimientos plenos e igualitarios</p>
<p>6. Aumento de la adquisición por parte de los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación -incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas, y la acción social- evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta.</p>	<p>6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que todos logren resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en torno a la alfabetización, el cálculo y las habilidades esenciales para la vida.</p>

Elaboración y traducciones revisadas de la autora Rosa María Torres. Fuente: UNESCO, Educación para Todos.

En la medida que esto transcurre, también están sucediendo acontecimientos trascendentales en la región, en un grupo importante de países encabezados por Venezuela. A través de elecciones presidenciales llegan al poder gobiernos democráticos con proyectos sociales de orientación socialista. Estos gobiernos dentro de sus proyectos, persiguen transformar el estado de cosas heredado del neoliberalismo en el orden económico y social, y para ello se crean organizaciones regionales (ALBA) que aglutinan los países de la región para cooperar entre ellos, sin la presencia norteamericana, retomando la experiencia lograda en Cuba como único país de la región que ha mantenido la Revolución Socialista.

Se trata de una situación inédita en todos los sentidos donde lo que predomina es una actitud solidaria, cooperativa y antiimperialista. Dentro de esta dinámica, al mismo tiempo que aplican medidas para liberar las economías nacionales de las relaciones neoliberales, como la nacionalización de los recursos naturales, se aplican programas sociales que tienden a profundizar en el carácter democrático y social perdido. Entre estos programas se destacan los relacionados con la educación y otros que están dirigidos a modificar algunas causales que influyen directamente en el éxito de esta, como los relacionados con la salud, la incorporación de la minorías étnicas al proceso transformador, mejora de la situación de vida y laboral de la población marginada, entre otras.

En sentido general, los programas que se proponen a nivel social y económico están dirigidos a la población marginada. Por su naturaleza, estos programas atienden multifactorialmente la marginalidad y los problemas que la aquejan.

La educación en el caso venezolano, trabaja con los analfabetos, crea nuevas escuelas, forma docentes, crea y estimula organizaciones comunitarias que apoyen los programas educativos no escolarizados, se crean nuevas universidades y vías de superación posgraduada. No se trata entonces de disminuir los niveles de analfabetos, lo que se propone lograr es una formación integral de estos grupos marginados, para lograr su incorporación a las transformaciones sociales y económicas que se están poniendo en práctica. Como ya se apuntó, estos programas van dirigidos a la población marginal, excluida o con poca participación en la sociedad, por razones económicas, geográficas, étnicas, de sexo, etc. Estos programas han tenido como propósito transformar en su esencia la legislación establecida en la educación, se trata de crear nuevas instituciones o transformar el objeto social de otras para que se puedan poner en práctica los programas.

En este caso, no estamos hablando de reformas educacionales como se habían concebido hasta entonces, se trata de políticas emergentes o compensatorias que buscan nuevos espacios y contextos educativos que incorporan a los excluidos de la política y el sistema educativo establecido. Las personas beneficiadas tienen la oportunidad de disfrutar del derecho a la educación

y de esta forma en los países que se están aplicando estos programas se está contribuyendo al cumplimiento de las políticas educativas legisladas.

Esta nueva situación se caracteriza además, porque la ayuda y colaboración se genera entre países sin la intervención de los organismos internacionales. En esta ocasión la ayuda técnica la brindan aquellos que tuvieron una experiencia positiva (Cuba en la alfabetización), y los estados nacionales disponen de recursos financieros para el apoyo de su aplicación.

Un ejemplo destacado de estas políticas ha sido los programas de alfabetización para niños, jóvenes y adultos, que apoya Cuba en la región, con el método denominado “Yo si puedo” y el de pos-alfabetización “Yo si puedo seguir”. El analfabetismo, es un fenómeno que se manifiesta aparentemente en personas adultas, pero se llega a esta edad sin el dominio de la lectura, escritura y el cálculo porque no se tuvo la oportunidad de participar en un proceso de enseñanza- aprendizaje escolarizado, o si se participó no se tuvo éxito, por tanto sus orígenes está en las primeras etapas de desarrollo del ser humano.

Por ello, las personas que entran en el proceso de alfabetización están afectados en su desarrollo cognitivo y en las otras esferas de la personalidad, lo cual se manifiesta en una baja autoestima, además de que ya de una manera u otra tienen responsabilidades individuales y sociales. Esto hace que la propuesta para culminar un proceso de alfabetización con éxito debe tener presente estas características, además de las diferencias socio- culturales.

El método cubano actual tiene su antecedente en el utilizado durante la Campana de Alfabetización de 1961. Asimismo toma las experiencias de los procesos de este tipo realizadas en Angola y Nicaragua durante las décadas del 70 y el 80 del pasado siglo, por citar dos ejemplos, donde se reafirmó la importancia de la voluntad política de los gobiernos y la participación popular en los mismos. (J, Canfux, 2007)

Los autores del programa señalan (J, Canfux. 2007), que al principio fue concebido como un método pero por la experiencia y la profundización en sus bases epistemológicas, teóricas y metodológicas, en la actualidad es considerado un programa. Las etapas de este programa son:

7. Exploración y Diagnóstico
8. Precisión del alcance
9. Experimentación o pilotaje
10. Generalización
11. Evaluación

El programa está concebido para ser aplicado en acciones masivas de alfabetización, de forma que se pueda llegar a un número alto de personas con menos recursos humanos y materiales. Se utiliza por sus posibilidades para la comunicación la radio y la televisión como soporte tecnológico.

Estos se convierten en soportes esenciales para el proceso de aprendizaje y se emplean los números como punto de partida y recurso para motivar este proceso. El empleo de la radio y la televisión favorece la comunicación, al sentar bases de conocimientos de geografía, historia, medioambiente, salud, familia, lenguaje, aritmética, comportamiento social y de cultura general para los participantes.

Otra característica de este programa radica en la asociación entre números (código-signo más universal) y las letras (desconocido por los que se alfabetizan) por lo que se promueve un conocimiento que transita de lo conocido a lo desconocido. Este método puede llamarse alfa numérico.

Es un método global porque parte de una idea o frase para motivar el debate y la reflexión y es compuesto porque emplea de forma combinada métodos analíticos y sintéticos, tradicionalmente utilizados para el aprendizaje de la lecto -escritura.

En la actualidad la experiencia cubana se ha considerado como una de las más importantes acciones de alfabetización y como programa de educación de adultos en general, para los países de América Latina y el Caribe. También, estos se han implementado en África y Oceanía.

Sin llegar a concluir esta etapa, se puede precisar que de nuevo una vez más confluyen factores que demuestran que las prácticas y el éxito de la educación no dependen de reformas educativas o ayudas esporádicas. Los problemas educativos a resolver tienen que ser tratados desde acciones multilaterales.

Los problemas educativos siguen siendo en esencia los mismos, como podemos observar el cuadro VII, lo que se diferencia de otro momento es que en la actualidad su solución son parte de un programa social, que demuestra la participación del Estado y la convocatoria social y de los educadores.

¿Qué quedaría pendiente en el plano pedagógico? A nuestro modo de ver, poner en manos de los educadores los conocimientos y herramientas metodológicas que les permitan transformar las prácticas educativas tradicionales en reflexivas y transformadoras. Esto incluye, conocer las políticas educativas y sus demandas, e investigar los factores que inciden en los contextos educativos locales para que los principios de estas políticas educativas puedan lograrse. Para ello se necesita una nueva mirada investigativa desde la educación comparada.

BIBLIOGRAFÍA

“Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917” <http://es.wikipedia.org/wiki/Constituci3n> .

Andréiev, I: “La ciencia y el progreso social”. Editorial Progreso, Moscú. 1979

Ardila, F: “ La reforma de la administración pública : entre los paradigmas externos y las realidades nacionales” . VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 Oct. 2003

Bereday, G.Z.F: “El método comparativo en pedagogía”. Editorial Herder. Barcelona. 1968

Buenavilla, R: “La lucha del pueblo por una escuela, democrática en al república mediatizada”. Editorial Pueblo Educación. La Habana. Cuba. 1995

Cenovio, M:” La educación durante la Revolución” . <http://www.unidad094.upn.mx/revista/41/educdurantelarev.htm>

Chávez, J. A.): “Actualidad de las Tendencias Educativas”. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. Cuba. 1999

Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI “La Educación Encierra un Tesoro”, Madrid: UNESCO – Santillana. 1996

Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: “La Educación Encierra un Tesoro”. Madrid. UNESCO–Santillana. 1996

Dale, R.: “Globalización: ¿Un nuevo mundo para la educación comparada?”. Ed “Formación del discurso en la educación comparada”. Jürgen Schriewer (compilador). Ediciones Pomares, S. A. Barcelona. 2002

De Puelles, M: “Problemas actuales de la política educativa”. Ediciones Morata, S.L. Madrid. 2006

Debesse, M. y Mialaret, G : "Pedagogía Comparada – I. El sistema pedagógico francés". Ediciones oikos - tau, S.A. Francia. 1974

Echeverría, J.: "Introducción a la Metodología de la Ciencia. La Filosofía de la ciencia en el siglo XX". Colección Teorema. Madrid. 2000

Epstein, E: "Corrientes de izquierda y derecha: La Ideología en la Educación Comparada" en "Comparativer Education Review, vol. 27 (1) Publicado" Lecturas de educación Comparada" de González Hernández Ángel. Colombia. 1983

Epstein, E: "At the turn of the turbulent 80s: The world council after the first decade". Presented at the 12th World Congress of Comparative Education Societies, Havana, Cuba. 2004

Epstein, E: "Recientes Tendencias en la Teoría de la Educación Comparada", Educar 3 Pedagogía Comparada, Revista de la Sección de Ciéncies de l' Educació. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra. 1983

Epstein, E:"El significado problemático de la Comparación en Educación Comparada" en el Manual de Educación Comparada Vol II "Teorías, Investigaciones, Perspectivas" de Jürgen Schriewen, Francisco Pedró (Eds). Universitat. 37. PPU. Barcelona. 1983

Fernández Larrama, N y otros: " La Educación Comparada en América Latina: Situación y desafíos para su consolidación académica". Revista Española de Educación Comparada. "La REEC cumple 10 años. La Educación Comparada entre siglos (1995-2005), Año 2005, Número 11. Universidad Nacional de Educación a Distancia y Sociedad Española de Educación Comparada. 2005

Ferrán H, otros:"Temas de actualidad sobre Pedagogía Comparada. Partes I-II-III" Ministerio de Educación .Institutos Superior Pedagógicos, Ciudad de la Habana, " Año del XXX Aniversario del Granma". 1986

Ferrán, H. y Massón, R. M.: "Metodología para el estudio de las políticas y sistemas educativos". Documento de trabajo. Ciudad de La Habana. 1990

Ferrán, H. y Massón, R. M.: "Metodología para el estudio de las políticas y sistemas educativos". Documento de trabajo. Ciudad de La Habana. 1990

Franco, M. C. "Cuando nosotros somos el otro. Estudio comparado en educación en América Latina". Ponencia presentada en la XII Reunión Anual de São Paulo. ANPED. Brasil. 1989

Franco, M. C.: "Cuando nosotros somos el otro. Estudio comparado en educación en América Latina". Ponencia presentada en la XII Reunión Anual de São Paulo. ANPED. Brasil.1989

García del Portal, J. M : "Experiencias sobre estudios de Educación Superior Comparadas" . (CEPES) Universidad de La Habana. Enero. 1995

Garrido, J.: "La educación comparada usos y enfoques" Ed "Educación Comparada, identidades y globalización". IESALC/ UNESCO – SVEC- IPRGR-UPEL. Caracas. 2000

Garrido, J.: "Los estudios de casos y el uso de "identidades teóricas" en la comparación: Su aplicación a la investigación." Ed. "Educación Comparada, identidades y globalización", IESALC/ UNESCO – SVEC- IPRGR-UPEL. Caracas. 2000

Gutiérrez, L y Rodríguez , F: "El pensamiento educativo en el México posrevolucionario" <http://www.anuies.mx/servicios/p-anuies/publicaciones/revsup/res>

Hernández, R y Vega, E: "Historia de la educación Latinoamericana". Editorial Pueblo Educación. Ciudad de la Habana. 1995

Huamán, M " Reformas educativas en América Latina en tiempos de Crisis". Fe/ UNICAMP,SAO Paulo – Brasil. 2000

Instituto de Filosofía, Academia de Ciencias de la URRS; Departamento de Filosofía, Academia de Ciencias de Cuba: "La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación". Tomo 2. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana. Cuba. 1985

Jullien de Paris Marc– A: "Esbozo de una obra sobre la educación comparada y series de preguntas acerca de la educación" en Márquez Ángel Diego". Educación Comparada. Teoría y Metodología". Buenos Aires. 1972

Kasamias, A, M: "Algunos enfoques antiguos y recientes de la metodología en educación comparada" en Márquez Ángel Diego "Educación Comparada. Teoría y Metodología". Buenos Aires. 1972

Kursanov, G: "Problemas fundamentales del Materialismo Dialéctico". Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana. Cuba. 1979

Márquez, A. D. "Educación Comparada. Teoría y Metodología". Buenos Aires. 1972

Massón, R. M. (otros): "Educación Comparada. Teoría y práctica". Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba. 2006

Massón, R.M: "Globalización versus identidades locales: un desafío epistemológico para los estudios comparados en educación". Ponencia presentada en el "XXI Congreso Mundial de Educación Comparada", La Habana, Cuba. 2004

Mendoza, C: "Ciencia y Educación Comparada: algunas referencias para empezar". Ed "Educación Comparada, identidades y globalización", IESALC/ UNESCO–SVEC–IPRGR–UPEL. Caracas. 2000

Moehlman A H: "Sistemas de Educación Comparada" Roquel Biblioteca de la nueva Educación. 1963

Molina, C. G : "Las reformas educativas en América Latina: ¿hacia una mayor equidad?. Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) "Diseño y gerencia de políticas y programas sociales" © INDES 2002

Mollis, M.: "El uso de la comparación en la Historia de la Educación", "Historia de la Educación en debate", Hector Rubén Cucuzza (comp.). Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. 1996

Moreno, A: "Lógicas y métodos comparados en educación" Ed "Educación Comparada, identidades y globalización", IESALC/UNESCO– SVEC- IPRGR-UPEL. Caracas. 2000

Pereyra, M. A: "La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación". Revista de Educación Extraordinario. "Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación". Madrid. España. 1990

Popkewitz, T: "Imaginario nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada." Ed "Formación del discurso en la educación comparada". Jürgen Schriewer (compilador). Ediciones Pomares, S. A. Barcelona. 2002

Popkewitz, T: "Volviendo a pensar la descentralización y las diferencias entre el Estado y al sociedad civil: El Estado como problemática de gobierno." Ed "Educación Comparada, identidades y globalización", IESALC/ UNESCO – SVEC- IPRGR-UPEL. Caracas. 2000

Popkewitz, T: "Volviendo a pensar la descentralización y las diferencias entre el Estado y al sociedad civil: El Estado como problemática de gobierno." Ed "Educación Comparada, identidades y globalización", IESALC/ UNESCO – SVEC- IPRGR-UPEL. Caracas. 2000

Quintanilla, S: “Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero – junio, Vol .1, número 1. Consejo Mexicano de investigación Educativa México 137-172. ISSN: 1405-6666 . 1996

Rivero, J: “Reforma y desigualdad educativa en América Latina”. Número 23 ¿ Equidad en la Educación ? / Equidad na Educacao ?. Mayo – Agosto 2000/ Maio- Agosto 2000. *Revista Ibero Americana de educación* [http:// www.rieoei.org/rie23a03.htm](http://www.rieoei.org/rie23a03.htm) . 2000

Rodríguez, Z.: “Obras” Tomo 2. Editorial Pueblo Educación. Segunda edición. La Habana. Cuba. 2001

Rosental M y P. Ludin : “Diccionario Filosófico abreviado”. Editorial de libros para la educación. La Habana. Cuba. 1986

Rossello, P: “La teoría de las Corrientes Educativas”. 1ra Serie estudios y documentos. Departamento de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación y Justicia. República Argentina. 1961

Royero, J : “Análisis y perspectivas de las reformas educativas en el Mundo” . [http:// www. monografias.com/trabajos38/reformas-educativas-mundo](http://www.monografias.com/trabajos38/reformas-educativas-mundo). Monografias.com

Sakoloba, Kuzmina y Radionov: “Pedagogía Comparada”. Editorial de libros para la Educación. La Habana. Cuba. 1986

Schriewer, J: “Estilos comparativos y estilos de teorías. El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos”. Ed “Educación Comparada, identidades y globalización”. IESALC/ UNESCO – SVEC- IPRGR-UPEL. Caracas. Venezuela. 2000

Schriewer, J: “Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos” Ed *Revista de Educación Extraordinaria* “Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación”. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias. Madrid. España. (1990

Schriewer, J : “ Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos”. Ed “Formación del discurso en la educación comparada”. Jürgen Schriewer (compilador).Ediciones Pomares, S. A. Barcelona. 2002

Steiner–Khamisi, G: “Transferir la educación y desplazar las reformas”. Ed “Formación del discurso en la educación comparada”. Jürgen Schriewer (compilador). Ediciones Pomares, S. A. Barcelona. España. 2002

Togores, A: “Investigación y metodología en educación comparada”, Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Venezuela. 1980

UNESCO: “Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas” La educación en Marcha 2”. 1981

UNESCO Instituto de Estadística: “Compendio Mundial de la Educación 2003. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo”. Instituto de Estadística de la UNESCO, Montreal. Canadá. 2003

UNESCO Instituto de Estadística: “Compendio Mundial de la Educación 2003. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo”. Instituto de Estadística de la UNESCO, Montreal. Canadá. 2003

UNESCO: “Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos, La Alfabetización un factor vital”. Ediciones UNESCO. 2006

UNESCO: “La UNESCO qué es y qué hace”. Versión digital, tomada de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330s.pdf> . 2006

Valera, R: “El debate teórico en torno a la Pedagogía”. Santafé de Bogotá, DC. – República de Colombia. 1999

Valera, A. O: “El debate teórico en torno a la Pedagogía”. Santafé de Bogota, D. C Julio. 1999

Vasconi , T : “ Clases dominantes y aparato estatal. (Estudios sobre América del Sur)”. Centro de Estudio sobre América. Ciudad de La Habana. 1989

Vexliard, A: “Pedagogía Comparada. Métodos y Problemas”: Editorial Kapelusz. Buenos Aires. Argentina. 1970

Welch, A: “Tiempos nuevos y duros: relectura de la educación comparada en una era de descontento”. Ed “Formación del discurso en la educación comparada”. Jürgen Schriewer (compilador). Ediciones Pomares, S. A. Barcelona. España. 2002